

“Fotografia é a destruição da história”: Flusser e a vitória da memória sobre a história na era das imagens técnicas

“Photography is the Destruction of History”: Flusser and the Victory of Memory over History in the Age of Technical Images

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-883721331>

Marcio Seligmann¹

Abstract: For Vilém Flusser the technical images should be seen as “vacuum cleaners” that suck all history: they accelerate time and metamorphose everything into frozen images. For him we should see those images as the concretization of the Judaic-Christian redemption concept. Technical images allow the overcoming of what he saw as the imprisoning inside the historical world, characterized by **textolatry**. They allow to logically rebuild the universe departing from its imagistic decomposition, as if images (built by “calculi”, pixels) were lego bricks. The work presents Flusser’s Jewish mystical eschatology about magical redemptive images taking also in account his credo (which he judged also to be Jewish), that said that instead of consider the immortality of the soul, we should bet that “we shall survive within the memory of others”. What kind of memory would it be and what would it mean to survive in a post-historical world are some of the questions this text poses. Comparing with some of Walter Benjamin’s ideas and concepts, it shows how Flusser proposed to answer to the demand of Benjamin, who wrote that the new techniques imposed the necessity to rethink today the meaning of death and love.

Keywords: disinherited, *Bodenlosigkeit*, technical images, to survive

Resumo: Para Vilém Flusser as imagens técnicas são como “aspiradores de pó” que sugam toda a história: elas aceleram o tempo e transformam o todo em imagens congeladas. Trata-se para ele de uma imagem que contém a realização de uma redenção judaico-cristã. As imagens técnicas permitem a superação do que ele via como a clausura do mundo histórico, marcado pela **textolatria**. Elas permitem remontar ludicamente o universo a partir de sua decomposição imagética, como se as imagens (constituídas de “calculi”, pixels) fossem pedras de lego. O trabalho apresenta essa escatologia mística judaica de Flusser sobre as imagens mágicas redentoras, levando em conta também o seu credo (que ele também considerava judaico), segundo o qual, ao invés de pensarmos na imortalidade das almas deveríamos apostar que “sobreviveremos na memória dos outros”. Que memória seria essa e o que significaria sobreviver em um mundo pós-histórico, esvaziado de sua visão temporal, são algumas das questões que o texto desenvolve. Comparando com algumas ideias e conceitos de Walter Benjamin, o texto procura mostrar como Flusser procurou responder à demanda benjaminiana segundo a qual o surgimento de novas técnicas impõe-nos repensar o que a morte e o amor seriam hoje em dia.

Palavras-chave: deserdados, *Bodenlosigkeit*, imagens técnicas, sobreviver

¹ Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571, 13083-859, Campinas, SP, Brasil. Email: m.seligmann@uol.com.br
 Texto apresentado originalmente em 10 de maio de 2017 na mesa “Memória e imagem” do Colóquio Internacional “Escrita, som, imagem”, VI Jornada Intermídia, organizado pela Faculdade de Letras/UFMG, Belo Horizonte.

Em mais de uma ocasião Vilém Flusser utilizou uma eloquente passagem da sétima elegia a Duíno, de Rilke, para descrever a situação da geração que acompanha o despertar da era cibernética e do domínio das imagens sintéticas: “Jede dumpfe Umkehr der Welt hat solche Enterbte,/ denen das Frühere nicht und noch nicht das Nächste gehört” (RILKE 1980: 468). (“Toda reviravolta torpe do mundo tem estes deserdados/ que não possuem nem o que antecedeu nem o vindouro.”)² A sensação a que esses versos remetem vai ao encontro de um conceito-chave de Flusser, a saber, o de viver “sem-chão”. Paradoxalmente, e Flusser, como veremos, foi um pensador dos paradoxos, esse estado de suspensão é algo que o filósofo aprendeu a valorizar.

Tendo vivenciado a destruição de sua família e de todo seu círculo de amizade de sua cidade natal Praga, Flusser se viu obrigado a emigrar e no Brasil desenvolveu a sua filosofia da apatricidade e da *Bodenlosigkeit*, o viver sem-chão. A partir de Auschwitz ele deduziu que a tarefa da humanidade seria escapar das virtualidades contidas nos aparelhos criados pela história do Ocidente. No início dos anos 1980 ele afirmava ser impossível se engajar no projeto do “progresso da cultura”, pois essa cultura não conseguiu romper a lógica do aniquilamento que depois de Auschwitz se repetiu nas bombas atômicas, no Gulag e em tantas outras configurações. O projeto de Flusser, sua midialogia, se estabelece, portanto, como uma busca de “nos projetarmos fora do projeto” do Ocidente que culminou em Auschwitz. E ele conclui em *Pós-história*: “Tal o clima ‘pós-histórico’ no qual somos condenados a viver doravante” (2011: 27). Cerca de dez anos depois, em uma entrevista, ele resume sua visão da revolução informacional imagética nesses termos: “synthetic images as an answer to Auschwitz” (2010: 35). Para ele, as imagens do computador devem ser vistas como a face do outro – e a face do outro é a própria face de deus, ou o que restou dela para nós. Se deus é o inimaginável, o avesso das imagens, não existe teologia, ou seja, um logos que abarque deus, mas apenas um logos que se dirija a ele. Só olhando o “outro” vislumbramos deus. O computador se tornou o meio do diálogo – e suas imagens a imagem do “outro” que permite o diálogo com deus. A revolução informática reintroduz, com suas imagens/interface a força das imagens arcaicas: “synthetic computer-image is perfectly Jewish” (2010: 33). Flusser nega que essa ordem de ideias

² Minha tradução. Em “O papel da arte em ruptura cultural”, Flusser cita de memória e troca as palavras *Frühere* e *Nächste* respectivamente por *Vergangenes* (passado) e *Zukunft* (futuro). Ele cita o primeiro verso desse poema em FLUSSER 2008: 132.

seria mística, mas as assume como fruto de seu talmudismo idiossincrático. Ele, que diz ter ao longo de sua vida se esquecido completamente das suas origens judaicas, afirma que na idade anciã passou a ver assim a revolução midiática. Se Benjamin reconhecidamente havia feito uma separação entre força mágica (arcaica) da arte aurática e, por outro lado, a força política da arte pós-aurática, marcada pela sua **exponibilidade** (BENJAMIN 2013: 61), podemos pensar se Flusser abandona essa oposição ao refletir sobre as imagens eletrônicas. Não por acaso um filme como *Matrix* tem sido lido a partir de seus ecos de tradições místicas gnósticas, mas também em uma linhagem spinoziana, *deus sive natura*. Por outro lado, uma máxima de Benjamin, que ele deixou anotada em um fragmento encontrado em seu espólio, poderia se aplicar a essa concepção tardia de Flusser. Afirma Benjamin: “*a concepção da arte torna-se tanto mais mística quanto mais a arte se distancia de uma verdadeira utilidade mágica*” (2013: 137; itálico no original). Resta saber se podemos mesmo concordar com Flusser quando diz que essas suas ideias não seriam místicas. Mas, como veremos, ele não abrirá mão de determinar como mágicas também essas imagens técnicas.

Minha proposta neste espaço é a de refletir sobre essa situação de *deserdado*, (que para Flusser marcaria a sua geração) e sobre o percurso desse autor, que se tornou um entusiasta teórico de primeira hora das imagens sintéticas. Da crítica radical de seu tempo e da descrição e análise dos riscos da sociedade marcada pelas imagens técnicas (que lemos em obras como *Pós-história* e em *Ensaio sobre a fotografia*), Flusser se transformou cada vez mais em um utopista do ciberespaço (como lemos sobretudo em seu *O universo das imagens técnicas*). Esse percurso pode ser visto também, como a referida entrevista de 1990 sugere, como uma passagem de seu “esquecimento” da tradição, a uma tentativa de recriá-la no contexto de sua midialogia.

1 Novas técnicas e as novas soluções para amor e morte

Sua visão de mundo apresentava o processo de superação da sociedade da escritura e histórica e a passagem para a pós-história e para a plenitude das imagens técnicas em seu presente messiânico. Com Walter Benjamin, ele compreendeu que essa superação da tradição, a partida do campo da autenticidade, determinado pelas imagens técnicas, exigia que se repensasse os conceitos fundamentais do estar no mundo. Benjamin denominou de “segunda técnica” essa nova negociação entre a cultura e a natureza

encarnada pela fotografia e o cinema. Esses âmbitos seriam os principais expoentes de uma *segunda técnica* que seria responsável por uma emancipação e não mais por uma destruição das naturezas interna e externa ao ser humano:

Justamente porque essa segunda técnica pretende liberar progressivamente o ser humano do trabalho forçado, o indivíduo vê, de outro lado, seu campo de ação [*Spielraum*] aumentar de uma vez para além de todas as proporções. Ele ainda não se familiarizou com esse campo de ação, mas já anuncia suas reivindicações para com ele. Pois quanto mais o coletivo se apropria da segunda técnica, tanto mais perceptível torna-se para os indivíduos que pertencem a ele o quão pouco podiam, sob o jugo da primeira, chamar de seu. Em outras palavras, é a pessoa individual emancipada por meio da liquidação da primeira técnica que faz suas exigências. Mal a segunda técnica garantiu suas primeiras conquistas revolucionárias, as questões vitais do indivíduo – amor e morte – já exigem novas soluções (BENJAMIN 2013: 63).

Flusser vai justamente pensar essas novas modalidades de “amor e morte” no campo das imagens técnicas e sintéticas, termos com os quais ele batizou o que Benjamin denominou de segunda técnica. Aparentemente, vale notar, Flusser não conheceu, ou ao menos nunca fez menção direta, a esse conceito de “segunda técnica” que Benjamin desenvolveu sobretudo na segunda versão de seu ensaio sobre a obra de arte (publicado nas obras de Benjamin apenas em 1991, ano da morte de Flusser). Mas ele como que intuiu essa questão e a desdobrou de modo surpreendente. Como veremos, o campo de forças entre o espaço histórico-escritural e o mnemônico-imagético foi tensionado a tal ponto por ele, que a nossa autoimagem tende finalmente para um formigueiro cibernético, paisagem que ele vislumbra com um misto de curiosidade e de desespero. Nesse novo mundo aberto pelas redes telemáticas vida e morte se interpenetram de tal modo que a memória das imagens passa a ter um sentido absurdo, impossível, de uma **memória pós-humana**. É de alguns desses fascinantes absurdos teóricos que falarei aqui.

2 O segundo princípio da termodinâmica

Comprendemos, portanto, sem grandes problemas o porquê de encontrarmos de modo quase obsessivo em vários dos textos e palestras de Flusser inúmeras referências não só à morte, como à aniquilação da humanidade. O segundo princípio da termodinâmica, que prevê a morte térmica de todo sistema calor-trabalho, servia como modelo cultural e foi traduzido por ele em termos de um teorema da comunicação:

Se admitirmos que “tempo” é a tendência dos fenômenos rumo à perda de informação (como somos obrigados a admitir no estágio atual do conhecimento científico), então toda origem de informação passa a ser inversão do tempo. Mas tal inversão, graças à qual emerge o “novo”, deve ser concebida enquanto epiciclo que assenta sobre a linearidade da entropia. Por certo: informações “novas” surgem em toda parte, mas voltarão necessariamente ao fluxo geral rumo ao esquecimento. Nasceram por exemplo continuamente novos seres vivos, novas espécies, novos gêneros, mas estes voltarão necessariamente ao fluxo geral que visa o desaparecimento de toda vida sobre a Terra. O mesmo princípio se aplica ao terreno da cultura. Novas informações culturais emergem constantemente, porque “homem” é tendência antientrópica, deliberadamente engajada na produção do improvável, do novo. Mas todas essas informações serão necessariamente apagadas e esquecidas. Não há informação “aere perennius” como acreditavam os poetas romanos, não há glória eterna (“Pós-história e crítica de arte”: 3).

Tudo é fluxo, escreve Flusser, como que ecoando na etimologia de seu nome de família, *Fluss*, rio, a ordem dos tempos. Ele não tinha dúvidas “quanto ao fato de que toda informação, não importa se ‘herdada’, ou ‘adquirida’, acabará esquecida” (2008: 111).³ Na pós-história não se acredita mais que o ser humano transforme a natureza em cultura e a conserve sob a forma de história. O novo modelo é circular. Mas se a lei natural é imperativa e teleológica, porque natural, a sua transposição para o campo da cultura abre para a resistência, pois “as ‘humanidades’ têm mapas contrários aos das ‘ciências da natureza’. O tempo corre em direção oposta nas duas disciplinas. Nas ciências da natureza corre rumo à entropia; nas humanidades, rumo à informação crescente” (2011a: 34). Ou em outras palavras: “A história é epiciclo negativamente entrópico que se sobrepõe sobre a tendência da natureza, sua antítese” (2011: 72). Se o mundo natural nos atrai em direção à morte, o da cultura responde com um ímpeto em direção à vida: “*A história é antinatural* enquanto represa de informações novas” (2011: 72, itálico no original). Flusser vê um heroísmo na tentativa sabidamente absurda de se querer negar a morte e o esquecimento, procurando a eternização. Mas aposta nesse heroísmo do ato criador contemporâneo e no seu engajamento com o mundo. Esse engajamento seria antientrópico em termos culturais, já que também a cultura tende a repetir informações e a cair no tédio, no *kitsch* e no sempre-igual (FLUSSER 2008: 110-111).

³ Apenas em termos de contraste é importante o exercício de se confrontar essa teoria flusseriana da liquefação das bases materiais da cultura com a teoria da memória de Maurice Halbwachs, esboçada logo antes da Segunda Guerra Mundial e calcada na ideia de duração e de espacialidade fixa: “não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem, uma à outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conservasse, com efeito, no meio material que nos cerca” (HALBWACHS 1990: 143). Halbwachs aqui dá um passo adiante com relação à visão da *durée* de seu professor Bergson. Mas ao introduzir um conceito forte de base fixa da memória, mostra-se também como um filho de seu tempo. Essa noção de durabilidade do lugar cederia sob os golpes da Segunda Guerra Mundial e da revolução midiática posterior.

3 A batalha entre imagens e a escrita

Mas essa história cultural também é marcada por outra polaridade que desdobra essa entre natureza e cultura: na história da humanidade, vista por Flusser como uma história da técnica e dos modos de comunicação, imagens e escrita se digladiam como meios em nossa tentativa de organizarmos a nossa existência. Pois se para existir temos que sair de nós, as imagens têm, inicialmente, o propósito de nos representar o mundo. Elas seriam mapas, mas que teriam se transformado em biombos e nós passamos de utilizadores de imagens a cultuadores delas. Esse culto teria chegado a um ponto tal, descreve Flusser a nossa mito-história originária, que as imagens obtiveram um estatuto alucinatório, não podiam mais ser decifradas e tornaram-se *mágicas*.

No segundo milênio a.C., esta alucinação alcançou o seu apogeu. Surgiram pessoas empenhadas na “rememoração” da função originária das imagens, que passaram a rasgá-las a fim de abrir a visão para o mundo concreto escondido pelas imagens. O método do rasgamento consistia em desfiar as superfícies das imagens em linhas e alinhar os elementos *imagéticos*. Eis como foi inventada a escrita linear (FLUSSER 1998: 29).

Essa escrita linear introduz com o seu alinhamento uma outra consciência da nossa relação com o tempo: “Tratava-se de transcodificar o tempo circular em linear, traduzir cenas em processos. Surgia assim a *consciência histórica*, consciência dirigida contra as imagens” (1998: 29) e o pensamento organizado conforme as leis de causa e efeito. Essa passagem significou um aprofundamento da alienação do mundo, pois a escrita tende à conceptualização do mundo. Ou seja, Flusser afirma uma *primeiridade* das *imagens* com relação ao mundo concreto, já os *textos* estão condenados a uma *secundidade* e se relacionam com o mundo via “imagens rasgadas”. A esse universo gramatológico corresponde uma História que tenta incessantemente traduzir imagens em textos, conceptualizando, desmágicizando. E o auge dessa história das letras teria sido justamente o século XIX, o mesmo que deu nascimento às imagens técnicas, a saber, a fotografia (1998: 31). Mas se as imagens tradicionais apresentavam um grau de abstração com relação ao fenômeno concreto, as imagens técnicas implicam uma tripla abstração, pois passaram das imagens tradicionais (imagem-mundo) para o mundo conceitual (conceitos abstratos) para serem criadas novamente sob a forma de imagens (imagens técnicas). Vai-se nesse percurso da pré-história, passando-se pela história atingindo à pós-história.

4 A pós-história e a ditadura das caixas pretas

É interessante notar como em Flusser esse momento pós-histórico está carregado de ambiguidades – que ecoam as ambiguidades das novas técnicas. Como vimos, em seu livro *Pós-história* ele reflete criticamente sobre a história, partindo de sua *Bodenlosigkeit*, ou seja, do resultado das catástrofes do século XX. Nessa obra ele detecta que predominaria no Ocidente um tipo de comunicação marcado pela hierarquia, verticalidade e direção única, que ele descreve como sendo os *discursos*. Estes se opõem aos *diálogos*. Esse diagnóstico o leva a falar de uma solidão na massa (2011: 73), o que estaria levando a uma decomposição do tecido social, ideia atual até hoje, pese a expansão monstruosa das redes sociais. Mas são nessas redes (melhor dizendo, nos seus antecessores) que Flusser apostava como meios de superação desse esgarçamento do tecido social. Ele valorizava a capilaridade das redes e a sua capacidade de traduzir discursos esotéricos da ciência em códigos acessíveis:

Os modelos não mais provêm do transcendente (do Reino das Ideias, de Deus), nem são “invenções” de homens geniais (técnicos, cientistas, políticos, filósofos, artistas). São resultados de combinações minuciosas de “bits” feitas por programadores, analistas de sistemas, e outros funcionários anônimos comparáveis. Tais modelos não evocam nem imagens divinas, nem visões inspiradas, mas *mosaicos*. Ou evocam, melhor ainda, ideogramas que funcionam (2011: 101; *italico no original*).

Mas o resultado são o que ele denominou de *caixas pretas*, ou seja, dispositivos que resultam do saber de programadores, mas cuja utilização permanece um enigma para a massa, como ocorre com o aparelho fotográfico. Seus códigos são pobres, mas elas geram um trabalho gigantesco, inimaginável: se alimentam de toda história e cospem pós-história. Eventos viram programas (2011: 77). O ideal seria, para ele, atingir nas redes diálogos circulares, como meio de se reinstaurar a república, o espaço público. Mas esse movimento de sugar a história para dentro do aparelho também é visto ambigualmente por Flusser. Em *Pós-história*, assim como em seu primeiro ensaio sobre a filosofia da fotografia, ele via esse movimento como um processo de enredamento das massas nos aparelhos (2011: 119; 1998: 35). Como ele o formulou: “Qualquer crítica da imagem técnica deve visar o branqueamento dessa caixa [preta]. Dada a dificuldade de tal tarefa, somos por enquanto analfabetos em relação às imagens técnicas. Não sabemos como decifrá-las” (1998: 35). Elas exercem um fascínio e também (contrariando o veredito de Benjamin sobre a arte da era da reprodutibilidade técnica) são mágicas, mas “a crítica pode ainda *desmágicizar* a imagem” (1998: 79). E as

palavras de Flusser de 30 anos atrás não poderiam ser mais proféticas: “Vivemos, cada vez mais obviamente, em função de uma tal *magia imagética*: vivenciamos, conhecemos, valorizamos e agimos, cada vez mais, em função de tais imagens. Urge analisar que tipo de magia é esta” (1998: 35-36). Trataria-se de um feitiço abstrato que modifica nossos conceitos. Essa magia leva a uma programação dos receptores que sucumbem a um comportamento mágico programado. As imagens técnicas, afinal, foram uma solução para a situação do século XIX caracterizada por uma marginalização da imaginação (controlada em museus), um discurso científico hermético e uma cultura de massa banal. As fotografias visavam dar imagem aos textos herméticos, superando essa tripartição cultural nociva. No entanto, Flusser formula que na verdade o que aconteceu foi um falseamento dos discursos científicos, uma substituição das imagens tradicionais e a introdução de uma **nova magia** (1998: 38). É interessante, nesse ponto, recordar uma definição compacta de Flusser sobre o que seria magia para ele, fenômeno que ele vê aparecer tanto nas imagens arcaicas como nas técnicas:

uma imagem se tornou opaca à situação porque ela cobre aquilo que mostra. Em alemão podemos dizer isso melhor do que em inglês: “das Bild stellt sich vor das, was es vorstellt”. Certo, então a imagem torna-se uma tela que esconde o que significa e isso cria consciência mágica. Porque mágica é uma atitude a qual ao invés de tomar as imagens para nos orientar no mundo, toma o mundo para nos orientar na imagem. Eu acho que essa é uma boa definição do mágico (2010: 26).

5 Tudo visa eternizar-se em imagem técnica

A sua filosofia da fotografia é uma teoria crítica das caixas pretas como dispositivos que nos programam na era pós-industrial: “os aparelhos são *caixas negras* que simulam o pensamento humano, graças a teorias científicas, as quais, como o pensamento humano, permutam símbolos contidos na sua ‘memória’, no seu programa. [...] no aparelho fotográfico e no fotógrafo já estão, como germes, contidas todas as virtualidades do mundo pós-industrial” (1998: 48). Desse novo triunfo das imagens resulta uma paradoxal relação com o tempo e a memória. Pois se Flusser nota que a era pós-histórica, onde imperam as imagens técnicas, justamente se despediu da ideia de história e de sua linearidade, permanece um desejo, que poderíamos chamar de mágico, de eternização. Daí a passagem da história (escrita) para a memória imagética:

Tudo, atualmente, tende assim para as imagens técnicas: elas são a memória eterna de todo o empenho. Qualquer ato científico, artístico e político visa eternizar-se em

imagem técnica, visa ser fotografado, filmado, videogravado. Como a imagem técnica é meta de qualquer ato, este deixa de ser histórico, passando a ser ritual de magia. Um gesto eternamente reconstituível segundo o programa. Com efeito, o universo das imagens técnicas vai-se estabelecendo como a plenitude dos tempos. E, apenas se considerada sob tal ângulo apocalíptico, é que a fotografia adquire os seus devidos contornos (1998: 38).⁴

É evidente o quanto esse processo se aprofundou hoje com as imagens digitais, que Flusser ainda praticamente desconhecia ao escrever esse texto. Ele percebera a virada que ocorrera: se no mundo do século XIX o mundo parecia condenado a ser um livro,⁵ agora ele se transforma em um gigantesco arquivo de imagens. Mas as imagens televisivas já indicavam essa tendência pantagruélica das imagens de querer tudo sugar, como lemos nessa outra passagem, que mostra as imagens como gigantesas muralhas de uma represa que recebe e abraça todo o fluxo do tempo:

A história toda, política, arte, ciência, técnica, vai destarte sendo incentivada pelo aparelho, a fim de ser trancada no seu oposito: em programa televisionado. O aparelho se tornou a meta da história. Passa ele a ser represa do tempo linearmente progressivo. *A plenitude dos tempos*. História transcodada em programa torna-se eternamente repetível (FLUSSER 2011: 119-120).

Novamente essa figura da imagem como “plenitude dos tempos”. Há um achatamento do tempo e o passado se torna “aspecto do presente” (FLUSSER 2011: 142). Em Benjamin, como lemos em seu ensaio sobre a obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica, se preconizava a articulação entre a fotografia, o fim da aura e o fim da tradição. Benjamin falava de um “abalo violento do que é transmitido”, ou

⁴ Cf., no mesmo ensaio, de modo sucinto: “Esquemáticamente, a intenção do fotógrafo é esta: 1. codificar, em forma de imagens, os conceitos que tem na memória; 2. servir-se do aparelho para tanto; 3. fazer com que tais imagens sirvam de modelos para outros homens; 4. fixar tais imagens para sempre. Resumindo: A intenção é a de eternizar seus conceitos em forma de imagens acessíveis a outros, a fim de se eternizar nos outros. Esquemáticamente, a intenção programada no aparelho é esta: 1. codificar os conceitos inscritos no seu programa, em forma de imagens; 2. servir-se de um fotógrafo, a menos que esteja programado para fotografar automaticamente; 3. fazer com que tais imagens sirvam de modelos para outros; 4. fazer imagens sempre mais aperfeiçoadas. Resumindo: a intenção programada no aparelho é a de realizar o seu programa, ou seja, programar os homens para que lhe sirvam de *feedback* para o seu contínuo aperfeiçoamento” (1998: 61-62).

⁵ Vale lembrar as belas imagens de VALÉRY (1957: 653; 708) sobre o pensamento de Mallarmé: “La poésie, pour lui, était sans doute la limite commune et impossible à atteindre, vers laquelle tendent tous les poèmes, et d'ailleurs tous les arts. [...] Il voyait dans cette œuvre devant être faite l'entreprise essentielle du genre humain, ce qu'il énonçait familièrement en disant que *tout finirait par être exprimé, que le monde était fait pour aboutir à un beau livre...*”. Evidentemente que em Mallarmé havia também uma pulsão de explodir o livro no sentido de um encontro com as imagens. Benjamin foi um dos primeiros a descrever esse encontro de modo claro, antes dos concretistas. Cf. o genial fragmento “Guarda-livros juramentado” de seu livro *Rua de mão única*: “Agora tudo indica que o livro, nessa forma tradicional, vai ao encontro de seu fim. Mallarmé, como viu em meio à cristalina construção de sua escritura, certamente tradicionalista, a imagem verdadeira do que vinha, empregou pela primeira vez no *coup de dés* as tensões gráficas do reclame na configuração da escrita” (BENJAMIN 2012: 26).

seja, do corte na tradição. Passando ao cinema, ele formulou essa “liquidação do valor de tradição na herança cultural” com palavras que decerto inspiraram Flusser:

Esse fenômeno é especialmente acessível nos grandes filmes históricos. Ele submete posições cada vez mais distantes ao seu domínio. E quando Abel Gance exclamou entusiasmado em 1927: “Shakespeare, Rembrandt, Beethoven serão filmados... Todas as lendas, todas as mitologias e todos os mitos, todos os fundadores de religiões, e mesmo todas as religiões... aguardam sua ressurreição em celuloide, e os heróis precipitam-se aos portais”, convidava, embora sem a intenção de fazê-lo, a uma liquidação generalizada (2013: 54-55).

Para Flusser, o tempo pós-industrial é o do presente como vórtice que suga passado e futuro, sendo que as imagens do passado são traduzidas em dois tipos de memória: as acessíveis e as recalçadas (2011: 142). Esse tempo estagnado impede também toda decisão e engajamento. O aparelho rapta a vida e dá em troca apenas o tempo do tédio. Sentimos a vacuidade como face da experiência da morte e, para Flusser, o mesmo aparelho que nos joga no tédio também vai nos distrair dele. Mas nesse movimento, afirma um Flusser leitor de Sartre, o tédio permite desmascarar o funcionamento dos aparelhos (2011: 144).

6 Imagens técnicas como memórias de aparelhos e agenciadoras da imortalidade: o *homo ludens*

De modo nada evidente, mas conforme a sua teoria dos aparelhos, Flusser nota que os álbuns de fotografia não representam de modo algum memórias de pessoas, mas sim de aparelhos:

A mania fotográfica resulta em torrente de fotografias. Uma torrente-memória que a fixa. Eterniza a automaticidade inconsciente de quem fotografa. Quem contemplar álbum de fotógrafo amador, estará vendo a memória de um aparelho, não a de um homem (1998: 74).

Vislumbramos aí “a ‘privacidade’ no sentido pós-industrial do termo” (1998: 74)! Mas, novamente, isso não nos impede de percebermos que o fotógrafo busca nas fotos um tipo de eternização. E, outra vez, lembremos a ideia de Flusser que atribui ao homem uma força antientrópica que age “contra a estúpida tendência do universo a desinformar-se. [...] ‘Informar!’ é a resposta que o homem lança contra a morte.” E ele arremata:

Pois é de tal busca da imortalidade que nasceram, entre outras coisas, os aparelhos produtores de imagens. O propósito dos aparelhos é de criar, preservar e transmitir informações. Nesse sentido, as imagens técnicas são represas de informação a serviço de nossa imortalidade (2008: 26).

Vemos aqui uma versão mais positiva do trabalho dos aparelhos, que não o reduz ao papel de programador das massas e como interessado apenas na sua própria perpetuação. Essas passagens são justamente do volume *O universo das imagens técnicas* que desdobra em uma direção mais, digamos, lúdica, as ideias desenvolvidas previamente por Flusser. Se em seu ensaio sobre a caixa preta ele concluía com uma necessária crítica aos funcionários das imagens, nesse outro ensaio ele privilegia o elogio dos criadores e colecionadores de imagens que constituiriam uma sociedade na qual o ser humano se tornou *homo ludens*. Ele vê nessa polaridade entre funcionários e criadores de imagens um embate entre duas utopias: uma negativa e outra positiva. Mas enfatiza que de fato trata-se de habitar, no mundo das imagens técnicas, na utopia, ou seja, no não lugar. Ele realiza aqui, em um gesto típico de sua filosofia, uma virada para cima. Ao invés da “virada para baixo”, o significado em grego de catástrofe, ou ainda, ao invés da “Dumpfe Umkehr der Welt” (a “reviravolta torpe do mundo”, que lemos com Rilke), ele faz uma volta para cima. O viver “sem-chão”, que vimos anteriormente, é o que lhe inspira na tradução do autêntico sentido de utopia (2008: 14). Aqui ele se engaja em prol da aventura, da “utopia de sociedade composta por artistas” (2008: 101), a favor de um “engajamento na criação de informações novas”. “As imagens técnicas disciplinadamente negam o segundo princípio da termodinâmica que rege o mundo objetivo: elas informam. A sociedade que passar a habitar o universo das imagens técnicas será a primeira a merecer verdadeiramente o título de ‘sociedade humana’. Os nossos netos serão livres” (2008: 138).

7 Pós-história como morte e esquecimento e a humanidade como formigueiro cibernético

As imagens técnicas agora são pensadas já após a sua virada digital, como imagens sintéticas. Estas seriam “fotografias levadas a termo. Todas as características das imagens sintéticas estão na fotografia (esta primeira imagem técnica), embora tão-somente em germe: suporte ‘imaterial’ (papel em vez de terminal) que porta situação informativa criada por diálogo entre memória artificial (câmera) e memória humana,

cujos códigos são pontuais (tecla apertada quanticamente)” (2008: 112). Mas mesmo essa visão engajada, mais dialógica e criativa das imagens, não retira do texto o seu aspecto sombrio, já que a cultura das imagens sintéticas constitui apenas uma “pele fina e efêmera que se estende sobre o abismo da entropia dentro da qual todas as informações inexoravelmente se precipitam.” Essas imagens criativas são “acaso pouco provável” diante dos acasos muito mais prováveis que nos arrastarão para o abismo (2008: 113). Como ele se expressara no artigo “A arte de sobreviver”: “‘Pós-história’ é sinônimo de morte. O saber disso já está em nossos ossos como um surdo baixo contínuo de medo” (2008: 6). Novamente: a morte, o esquecimento universal, um apocalipse e não a apocatástase de Orígenes, ou seja, a salvação integral, que inspirou a obra de Benjamin, seria o fim mais provável em Flusser. O esquecimento absoluto, o mergulhar finalmente no abismo do nada. Mas o herói flusseriano pós-histórico, o criador e colecionador de imagens, o *homo ludens* cibernético, enfrenta essa realidade inexorável com coragem épica e mesmo dispensando toda ironia. O mundo que ele descreve é, para dizer o mínimo, ambíguo também. Nele, ciberneticamente, não haveria mais autoridade, mas antes se construiria uma sociedade cérebro, uma infundável caixa preta. Nossos netos (na verdade, agora, nossos filhos) seriam seres que viveriam atados a terminais, as suas necessidades biológicas seriam solucionadas mecanicamente, inclusive as de reprodução. Seres incorpóreos povoariam esse gigantesco formigueiro cibernético. Esses cérebros descarnados teriam uma organização pós-ética e pós-política, assim como não caberia mais se falar em hermenêutica ou significação. Trata-se do triunfo da estética sobre todos os demais níveis da cultura e da natureza. O tempo achatado, no entanto, é um presente que garante um tipo de eternidade que tende ao tempo místico do agora: “As imagens aparecem como relâmpago e como relâmpago desaparecem. No entanto, são ‘eternas’, porque guardadas em memórias, e também recuperáveis ‘imediatamente’. Logo, não há mais ‘o’ espaço: todos estamos aqui juntos, não importa onde estejamos. Logo, não há mais ‘o’ tempo: tudo está comigo agora, não importa quando tenha acontecido” (2008: 149). A história é superada em um alef cibernético que apresenta a espaço-temporalidade concentrada de modo risomático e concentrado. Nesse super-cérebro estetizado as pessoas serão “formigas curiosas: secretarão arte em vez de ácido fórmico [...] e sobretudo viverão em orgasmo cerebral permanente”. E Flusser arremata, para nosso espanto: “Se isto for formigueiro, aceito o modelo” (2008: 127-31).

8 Sobreviver na memória dos outros?

Nesse movimento de tradução em direção às imagens técnicas, aprendemos com a inteligência artificial que é possível se esquecer: “as memórias artificiais esquecem melhor que as humanas” (2011: 166). Se nós humanos fomos programados para lembrar e ainda não foi inventada uma arte do esquecimento, as máquinas têm a capacidade saudável de poder esquecer. Temos, diz Flusser, que reaprender a função da memória. A fotografia ele via como aniquilação da história e imposição de uma nova ideia de memorização: “A câmera mergulha na história, pega, corta cenas, contextos [...] e apanha esse contexto e transporta-o para o nível transhistórico. Essa é a ideia de ser eternizado pela fotografia. Fotografia não é tanto uma testemunha da história, mas a destruição da história” (2010: 25). Ela suga a história como um aspirador de pó. Por outro lado, Flusser procura conciliar esse fim da história, esse arrancar violento de toda ideia de contexto, com uma noção de memória que ora ele apresenta em termos culturais, ora de modo místico. Ele escreveu no texto “memória”, de 1988, que “ser homem é dispor de memória cultural, e na medida em que participamos da memória cultural, emancipamo-nos de nossa condição biológica (‘animalesca’)” (1988: 1). Aqui parece que estamos distante do modelo do formigueiro cibernético. Mas ele dizia também que sobrevivemos na memória dos outros. Ele escreve: “Talvez seja por isso que os judeus dizem sobre alguém falecido: ‘Que a sua memória seja abençoada.’ O que pode significar: ‘Sou responsável por ele’” (2010: 32). Somos os responsáveis pela imortalidade dos outros e essa memória constitui uma rede transumana de memórias (1988: 3). “Ora”, argumenta Flusser, “reconhecer o outro implica reconhecer nele o Totalmente Outro. Ao participarmos do diálogo, participamos da memória transumana, voltamos para ‘Deus’” (1988: 3).⁶ As memórias eletrônicas, no entanto, exigem uma reformulação de “nossa atitude para com todos os problemas tradicionais que envolvem memória e imortalidade” (1988: 5). Não por acaso nesse texto de 1988, como no ensaio sobre as imagens técnicas, ele vai pensar uma nova antropologia que possui no seu

⁶ Cf. a formulação do texto “Da imortalidade” (8): “Para perceber a voz do outro que me chama e provoca minha resposta, deve haver um Totalmente Outro. Senão, o meu próximo seria igual a mim mesmo, e não poderia haver relação intersubjetiva (‘amor’) entre mim e ele. O meu outro é o outro de mim, por eu reconhecer nele o Totalmente Outro. Em termos judaicos: o rosto do meu próximo é a imagem do Totalmente Outro (aliás, a única imagem). Em suma: sou responsável pelo meu próximo (‘amo-o’) porque reconheço na sua voz o chamamento do Totalmente Outro (‘amo o Totalmente Outro acima de todas as coisas’).”

centro o homem capaz de fazer imagens de modo criativo segundo critérios estéticos. Nossa “alma” e nossa “imortalidade” seriam agora um resultado de nossa capacidade de, contra a entropia, criar e armazenar informações (1988: 5).

Mas é impossível seguir aqui todos os meandros e radicais ambiguidades das reflexões de Flusser sobre a memória. Afinal, como percebemos, ele oscila sem solução entre o fascínio pela nova sociedade cibernética e sua pós-história (que, no limite levaria também a uma pós-memória) e seu apego às ideias mais tradicionais de memória, sobrevivência, glória, eternidade etc. Ele chega a pensar, como em muitos filmes de ficção científica, em sobrevivência via memorização dos dados da nossa mente (“Da imortalidade”), ou na eterna substituição de nossos órgãos (“A morte”). Diante dessa profusão de sonhos de eternização, talvez o melhor seria concluir com essa passagem que aponta mais uma vez para essas indecidibilidades de Flusser, habitante de um mundo sem-chão e que tateava sua nova utopia. Ele escreveu no capítulo “Transcodificar”, de seu ensaio *A escrita*:

Nossa tradição vê na memória um lugar de imortalidade: no judaísmo, por exemplo, permanecer na memória é um objetivo de vida, uma benção. Temos de aprender que, da mesma maneira, é importante ser apagado da memória. Imortalidade e morte significam reaprender, reconhecimento e anonimato querem dizer aprender a valorar (2010: 163).

Sem comentários agora. Se, com Heidegger, “o único bicho que concebe a morte é o homem” (“Da imortalidade”) e, por outro lado, também os humanos são os únicos capazes a passar adiante informações culturais adquiridas, devemos concluir que, diante desse núcleo antropológico duro, de fato faz-se necessário repensar nossa autoimagem na era da onipresença de memórias artificiais. Mas a nova era das imagens não deve ser confundida com uma nova era da memória no sentido do seu triunfo pleno, sem limites. Pelo contrário, como vivemos sob a égide de aparelhos que podem esquecer de modo integral, portanto também nossa ideia de imortalidade e mesmo de sobrevivência devem ser refeitas. A memória triunfa sobre a história mas não sobre a morte.

Mas qual seria o sabor de uma vida se soubermos de antemão que não deixaremos memórias, inscrições, marcas? A exigência benjaminiana de se repensar a morte e o amor na era da reprodutibilidade técnica e, com mais razão ainda, na era de síntese técnica da vida, ainda se imporá por muitos anos. Essa é uma das nossas heranças, que coube a nós – os deserdados.

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas II: Rua de Mão única*. Tradução de R. R. Torres Filho e J. Barbosa; rev. técnica M. Seligmann-Silva. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Organização e apresentação M. Seligmann-Silva; tradução de Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2013.
- FLUSSER, Vilém. *Ensaio sobre a fotografia*. Para uma filosofia da técnica. Lisboa: Relógio d'água, 1998.
- FLUSSER, Vilém. *O universo das imagens técnicas*. Elogio da superficialidade. São Paulo: Annablume, 2008.
- FLUSSER, Vilém. *We shall survive in the memory of others*. Köln: Verlag der Buchhandlung Walther König, 2010.
- FLUSSER, Vilém. *A escrita*. Há futuro para a escrita? São Paulo: Annablume, 2010a.
- FLUSSER, Vilém. *Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar*. São Paulo: Annablume, 2011.
- FLUSSER, Vilém. *Natural:mente: vários acessos ao significado de natureza*. São Paulo: Annablume, 2011a.
- FLUSSER, Vilém. O papel da arte em ruptura cultural. Conferência no Institut de l'Environnement, Paris. Disponível em: <<http://flusserbrasil.com/artigos.html>>. Acesso em: 3 out. 2017.
- FLUSSER, Vilém. Pós-história e crítica de arte. Disponível em: <<http://flusserbrasil.com/artigos.html>>. Acesso em: 3 out. 2017.
- FLUSSER, Vilém. A arte de sobreviver. Disponível em: <<http://flusserbrasil.com/artigos.html>>. Acesso em: 3 out. 2017..
- FLUSSER, Vilém. Photography and History. Disponível em: <<http://flusserbrasil.com/artigosenglish.html>>. Acesso em: 3 out. 2017.
- FLUSSER, Vilém. On Memory (Electronic or Otherwise). Disponível em: <<http://flusserbrasil.com/artigosenglish.html>>. Acesso em: 3 out. 2017.
- FLUSSER, Vilém. Da arte de sobreviver. Disponível em: <<http://flusserbrasil.com/artigos.html>>. Acesso em: 3 out. 2017.
- FLUSSER, Vilém. A Morte. *Folha de S. Paulo*. 11 fev. 1972. Disponível em: <<http://flusserbrasil.com/artigos.html>>. Acesso em: 3 out. 2017.
- FLUSSER, Vilém. In memoriam. Disponível em: <<http://flusserbrasil.com/artigos.html>>. Acesso em 3: out. 2017.
- FLUSSER, Vilém. Memoria. 1988. Disponível em: <<http://flusserbrasil.com/artigos.html>>. Acesso em: 3 out. 2017.
- FLUSSER, Vilém. Da Imortalidade. Disponível em: <<http://flusserbrasil.com/artigos.html>>. Acesso em: 3 out. 2017.
- FLUSSER, Vilém. Photo Production. Arles: École Nationale de la Photographie, 23 fev. 1984. Disponível em: <<http://flusserbrasil.com/artigos.html>>. Acesso em: 3 out. 2017.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Laurent Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.
- RILKE, Rainer Maria. *Werke in sechs Bänden*. Frankfurt a. M.: Insel Verlag, 1980. v. 2.
- VALÉRY, Paul. *Œuvres*. Paris: Gallimard, 1957. v. 1.

Recebido em: 03 ago. 2017

Aprovado em: 18 set. 2017

De Ouro Preto a Diamantina: refazendo a viagem de Spix e Martius de 1818

From Ouro Preto to Diamantina: remaking Spix and Martius' journey in 1818

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837213316>

Willi Bolle¹

Abstract: Commemorating the bicentenary of the Journey in Brazil (1817-1820) of the German naturalists Spix e Martius, a group of researchers of the Martius-Staden-Institute (São Paulo) remade in March 2017 a segment of that expedition: from Ouro Preto to Diamantina. The main purpose was to study the continuities and the changes that occurred during the last 200 years. These were the visited places: 1) Ouro Preto, formerly Vila Rica, capital of the Province of Minas Gerais; 2) in the district of Mariana, the small towns of Bento Rodrigues e Paracatu, which were destroyed by the environmental disaster occurred in 2015; 3) the National Park and Sanctuary of Serra da Caraça, founded in 1774; 4) the cities of Sabará and Serro, formerly Vila do Príncipe, and the Itambé Mountain (2052 m), in the Serra do Espinhaço, the borderline between the bioms of the Atlantic Rainforest and the Cerrado; e 5) the city of Diamantina, formerly Arraial de Tijuco, and its surroundings, including a diamond field.

Keywords: Scientific journeys and expeditions, Spix and Martius, Journey in Brasil

Resumo: Por ocasião do bicentenário da viagem dos naturalistas alemães Spix e Martius pelo Brasil (1817-1820), um grupo de pesquisadores ligados ao Instituto Martius-Staden (São Paulo) refez em março de 2017 um trecho daquela expedição: de Ouro Preto a Diamantina. O principal objetivo foi estudar as continuidades e as mudanças ocorridas ao longo desses 200 anos. Estes foram os lugares visitados: 1) Ouro Preto, a antiga Vila Rica, capital da província de Minas Gerais; 2) no distrito de Mariana, as comunidades de Bento Rodrigues e Paracatu, destruídas pelo desastre ambiental ocorrido em 2015; 3) o Parque Nacional e o Santuário da Serra do Caraça, fundado em 1774; 4) as cidades de Sabará e do Serro, antiga Vila do Príncipe, e o Pico do Itambé (2052 metros), na Serra do Espinhaço, a divisa entre os biomas da Mata Atlântica e do Cerrado; e 5) a cidade de Diamantina, antigo Arraial de Tijuco, e seus arredores, incluindo um local de garimpagem.

Palavras-chave: Viagens e explorações científicas, Spix e Martius, Viagem pelo Brasil

Zusammenfassung: Anlässlich der 200jährigen Wiederkehr der Reise in Brasilien (1817-1820) der deutschen Naturforscher Spix und Martius hat eine Gruppe von Forschern des Martius-Instituts (São Paulo) im März 2017 einen Abschnitt jener Expedition nachvollzogen: von der ehemaligen Goldgräberstadt Ouro Preto bis zum Diamantendistrikt. Die Hauptaufgabe dieser Reise bestand darin, die Kontinuitäten und die Veränderungen zu untersuchen, die sich im Laufe dieser 200 Jahre ergeben haben. Folgende Orte wurden besucht: 1) Ouro Preto, ehemals Vila Rica, die einstige Hauptstadt der Provinz Minas Gerais; 2) im Distrikt von Mariana die Ortschaften Bento Rodrigues und Paracatu, die im Jahre 2015 durch eine Umweltkatastrophe zerstört wurden; 3) der Nationalpark Serra da Caraça, mit dem dort im Jahre 1774 gegründeten Eremitenhospiz und Wallfahrtsort; 4) die Städte Sabará und Serro, ehemals Vila do Príncipe,

¹ Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, São Paulo, SP, 05508-010, Brasil, email: willibolle@yahoo.com

und der Gipfel der Serra do Itambé (2052 m), Teil der Serra do Espinhaço, Grenzscheide zwischen den Biomen des atlantischen Regenwalds und des Cerrado; und 5) die Stadt Diamantina, ehemals Arraial de Tijuco, mit Umgebung, einschließlich eines Fundorts von Diamanten.

Stichwörter: Wissenschaftliche Reisen und Expeditionen, Spix und Martius, Reise in Brasilien

O relato de viagem *Reise in Brasilien, 1817-1820*, dos naturalistas Johann Baptist von Spix e Carl Friedrich Philipp von Martius, pode ser considerado o livro mais importante em língua alemã sobre o Brasil. Nessa obra em três volumes, publicados em 1823, 1828 e 1831, com cerca de 1.400 páginas, eles apresentam um amplo e detalhado retrato do país, focalizando respectivamente a região Sudeste, com destaque para o Rio de Janeiro, São Paulo e Vila Rica (Ouro Preto); o Distrito Diamantino e os sertões de Minas Gerais, da Bahia e do Piauí; e a Amazônia, de Belém até Manaus, e de lá, até a fronteira com o Peru e a Colômbia. Na época colonial, a entrada de pesquisadores viajantes estrangeiros no Brasil via de regra era proibida, como mostra o exemplo de Alexander von Humboldt, o qual, em maio de 1800 chegou pelo Rio Negro na fronteira entre a Venezuela e o Brasil, mas se viu impedido de entrar neste país (HUMBOLDT 1970: II, 476). Uma década depois, quando o governo de Portugal tinha se deslocado de Lisboa para o Rio de Janeiro e após ser decretada a abertura dos portos, as autoridades passaram a ver vantagens na vinda de pesquisadores estrangeiros (GOMES 2007: 230-241).

Por ocasião do casamento da Princesa Leopoldina, da dinastia de Habsburgo, com o Imperador Dom Pedro I, em 1817, uma comitiva de cientistas austríacos e bávaros, foi convidada a acompanhar a vinda de Leopoldina ao Brasil. Dessa comitiva fizeram parte o zoólogo Spix (1781-1826) e o botânico Martius (1794-1868), que foram encarregados pela Academia de Ciências da Baviera de pesquisar a flora, a fauna e a mineralogia do Brasil, como também a população e a sua cultura. No seu relato de viagem, que é um gênero de texto que ultrapassa os limites dos estudos especializados para se abrir para uma temática mais ampla e de interesse geral, eles correspondem perfeitamente a essa expectativa.²

Para comemorar o bicentenário da viagem de Spix e Martius pelo Brasil (1817-1820), o diretor do Instituto Martius-Staden em São Paulo, o Sr. Eckhard Kupfer, organizou um projeto e coordenou uma equipe para refazer inicialmente, em março de 2017, um dos

² Sobre o conjunto dessa viagem, ver Karen M. LISBOA. *A nova Atlântida de Spix e Martius: natureza e civilização na 'Viagem pelo Brasil' (1817-1820)*, 1997

trechos daquela expedição: neste caso, de Ouro Preto a Diamantina. Fiz parte dessa equipe, juntamente com dois cineastas, Gustavo Tonetti e Felipe Delfino, que elaboraram um filme documentário durante essa viagem.³ O eixo do nosso trajeto foi o trecho principal da antiga “Estrada Real”, o “Caminho dos Diamantes”, que vai de Ouro Preto a Diamantina. Incluindo os desvios para o Parque Natural do Caraça e a cidade de Sabará, percorremos cerca de 600 km. Enquanto Spix e Martius fizeram esse percurso a cavalo e por caminhos de terra, com a bagagem carregada por mulas, o nosso meio de locomoção foi um automóvel, que nos levou aos lugares escolhidos, que fomos conhecer através de caminhadas. O principal objetivo da nossa viagem, com um acentuado enfoque topográfico, foi estudar as continuidades e as mudanças ocorridas ao longo dos últimos 200 anos.

Ouro Preto

Iniciamos a nossa viagem em Ouro Preto, onde Spix e Martius ficaram em março e abril de 1818 (*Viagem pelo Brasil*, I, p. 205-215). A cidade está localizada ao pé da Serra do Espinhaço, onde se destaca o Pico do Itacolomi (1.772 metros; ver Imagem 1).⁴



Imagem 1: Ouro Preto em 2017

Hoje, como antigamente, o lugar central é a Praça Tiradentes, delimitada, de um lado, pelo Museu da Inconfidência, instalado na antiga Casa da Câmara, e do outro, pelo

³ Ver <https://www.youtube.com/watch?v=6kjtW6rTTFY> (Acesso em 12 Out. 2017).

⁴ Todas as fotos aqui apresentadas foram feitas pelo autor deste artigo.

Palácio dos Governadores, de onde se desfruta de uma bela vista panorâmica. A fisionomia de Ouro Preto, que tinha 8.500 habitantes em 1818, e mantém as ruas calçadas e os sobrados de pedras daquela época, era e continua sendo marcada por um grande número de igrejas barrocas, que hoje são a principal atração turística.

As ricas descobertas de ouro e de pedras preciosas, feitas principalmente por bandeirantes paulistas, desde o final do século XVII em vários lugares de Minas Gerais, atraíram grandes contingentes de pessoas. Assim o eixo da economia e da administração do Brasil deslocou-se do Nordeste, região de produção açucareira, para o Centro-Sul. Em 1720, Minas Gerais tornou-se uma capitania, e em 1763, a capital da colônia foi transferida de Salvador para o Rio de Janeiro (ver BASTOS 2014: 96-111 e FAUSTO 2015: 52-54). Em consequência da garimpagem do ouro e dos diamantes surgiram em Minas Gerais vários núcleos urbanos. Dentre eles, destacou-se Vila Rica, fundada em 1698 e escolhida como capital da província; a partir de 1823, foi denominada de Ouro Preto (por causa do aspecto escuro do ouro ali encontrado). A cidade vizinha de Mariana tornou-se sede de bispado. Enquanto as primeiras descobertas significativas de ouro ocorreram em 1695, no rio das Velhas, perto de Sabará, o garimpo de diamantes começou por volta de 1730, mais ao norte, no Serro Frio.

A migração maciça das pessoas, de várias partes do Brasil, para os polos de extração de ouro e diamantes em Minas Gerais, proporcionou um novo tipo de desenvolvimento para o Brasil, explica o historiador Francisco IGLÉSIAS (1995: 60). Diferentemente da economia do Nordeste, caracterizada pela agricultura latifundiária, a mineração levava à formação de núcleos urbanos (1995: 74-75). Assim nasceu “uma sociedade mais diversificada do que a do restante do país” (1995: 66). Essa sociedade diferenciada, complementa o historiador Boris FAUSTO (2015: 55), era “constituída não só de mineradores, como de negociantes, advogados, padres, fazendeiros, artesãos, burocratas e militares”. Com a concentração da vida social nas cidades, ocorreram ali “manifestações culturais notáveis no campo das artes, das letras e da música”. E as associações religiosas leigas que surgiram, as irmandades e ordens terceiras, patrocinaram a construção das igrejas barrocas mineiras. IGLÉSIAS (1995: 72) chega à conclusão de que foi essa organização social diversificada das cidades mineiras, principalmente na capital Ouro Preto, que “explica um movimento como a Conjuração Mineira de 1789”. Vem ao caso notar que Spix e Martius, que eram monarquistas e conservadores, não fazem nenhuma referência ao movimento da Inconfidência.

Quanto ao comércio, eles constatam que “de todas as cidades no interior do Brasil, nenhuma tem um comércio tão animado como Vila Rica” (*Viagem pelo Brasil*, I, p. 205). Estavam presentes quase todos os ofícios e havia também fábricas de pólvora, cerâmica e chapéus de feltro. Nos dias de hoje, o comércio continua bem ativo, como pudemos observar tanto nas numerosas lojas quanto numa feira no centro da cidade, onde se vendem principalmente figuras e objetos em pedra-de-sabão e também todo tipo de minerais, entre eles amostras de pirita, o chamado “ouro dos tolos”.

O ouro autêntico, como descrevem Spix e Martius, era obtido por meio de dois processos: lavagem, executada por escravos negros, manuseando bateias com cascalho colhido em córregos; e mineração, praticada por meio de furos e buracos nas montanhas. Em 1818, várias décadas depois do período de apogeu do ouro, que ocorreu entre 1733 e 1748, os rendimentos já estavam em acentuado declínio. O procedimento predominante passou a ser, então, a extração do ouro em minas. Tendo como guia o Sr. Wilhelm von Eschwege, que era diretor das minas de ouro, os dois viajantes foram conhecer vários lugares de extração. Nós também pudemos entrar numa dessas minas: a Mina da Passagem, no caminho de Ouro Preto a Mariana, que era explorada até 1976, e desde então está aberta à visitação geral (ver Imagem 2).



Imagem 2: Na mina de ouro de Passagem

Na época colonial, todo ouro encontrado em Minas Gerais tinha que ser levado pelos proprietários para as casas de fundição (ESCHWEGE 1979: 143-150), para ser

transformado em barras e lingotes, sendo um quinto de toda a produção reservado ao Rei de Portugal. A quantidade enorme de ouro que saiu das casas de fundição de Minas é ilustrada por esta observação de SPIX e MARTIUS: “As construções colossais de D. João V, o Aqueduto de Lisboa e o Convento de Mafra foram custeados exclusivamente com o quinto real do ouro brasileiro (*Viagem pelo Brasil*, I, p. 212). Em Ouro Preto, a Casa Real de Fundição estava instalada no Palácio dos Governadores. Hoje em dia, o visitante pode conhecer amostras de lingotes e de pepitas de ouro no Museu Casa dos Contos (ver Imagem 3).



Imagem 3: Lingotes de ouro no Museu Casa dos Contos

No Palácio dos Governadores, que Spix e Martius destacaram dentre os prédios da cidade, funciona hoje uma parte da Escola de Minas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a saber, o Museu de Mineralogia e a Biblioteca. Na seção de obras raras encontramos a obra do botânico Martius sobre *Novos gêneros e espécies de plantas*, no Brasil; e a do zoólogo Spix sobre as *Aves brasileiras*. Um pássaro especial é a arara azul, que virou, inclusive, protagonista do filme de desenho animado *Rio* (2011), no qual a arara de nome Blu defende a sua espécie contra a ameaça de extinção.

A Escola de Minas foi inaugurada em 1876 pelo mineralogista francês Claude-Henri Gorceix (1842-1919) com pleno apoio do Imperador Dom Pedro II. Atualmente, a administração da Escola e os prédios com as salas de aula e os laboratórios da

universidade localizam-se num campus fora da área central. O principal objetivo da instituição consiste em formar pesquisadores, engenheiros e diretores para a exploração das minas (LEMOS 2012: 37). Como guia, durante a nossa estadia em Ouro Preto e na excursão pelo distrito vizinho de Mariana, tivemos um geólogo e ambientalista da Escola de Minas: o professor Hubert Roeser, que é um dos principais representantes das contribuições alemãs às geociências em Minas Gerais nestas últimas décadas.

Na UFOP estão matriculados mais de 18.000 estudantes, dos quais cerca de 10.500 residem em Ouro Preto, que conta atualmente com 70.000 habitantes. Espalhados em cerca de 300 repúblicas, esses estudantes contribuem significativamente para animar a atmosfera da cidade. Como amostra, vai aqui uma seleção de alguns nomes expressivos das repúblicas estudantis:

Academia da Cachaça, Arte e Manha, Covil dos Gênios, Doce Deleite, Doce Veneno, Favinho de Mel, Fruto Proibido, Gaiola de Ouro, Gambiarra, Gandaia, Lunáticos, Mata Virgem, Meninas Gerais, Muvuca, Nau Sem Rumo, Ninho do Amor, Pulgatório, Reino de Baco, Saia Justa, Sedução, Sem Destino, Sete Pragas, Trem de Doido, Xequê Mate (LEMOS 2012: 178-179).

O distrito de Mariana: a mineração atual e o desastre ambiental de 2015

Seguindo o roteiro de Spix e Martius, fomos de Ouro Preto à cidade de Mariana, localizada igualmente às margens do Ribeirão do Carmo, a uns 15 km rio abaixo. Fundada em 1696, Mariana tornou-se residência do bispo em 1745. Não chegamos a visitá-la detalhadamente, porque demos preferência a dois outros locais em seu distrito, Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo, onde aconteceu em 2015 um desastre ambiental, o pior na história do Brasil.

Desde o início da nossa viagem, estivemos dentro do chamado Quadrilátero Ferrífero, uma área que se estende entre as cidades de Congonhas, Belo Horizonte/Sabará, Santa Bárbara e Mariana/Ouro Preto (ROESER, 2010). Durante a travessia do distrito de Mariana, chamou a nossa atenção, nas margens da estrada, a enorme quantidade de rochas contendo minério de ferro. De fato, como já demonstrou o mineralogista Wilhelm von Eschwege em sua obra *Pluto brasiliensis* (1ª ed., 1833), a principal riqueza de Minas Gerais, ao lado do ouro e dos diamantes, é o ferro. Spix e Martius, que visitaram várias forjas de ferro, instaladas em boa parte por Eschwege,

chegaram à conclusão de que “o minério de ferro existe em Minas em tal quantidade, que seria suficiente para abastecer o Brasil inteiro durante séculos” (*Viagem pelo Brasil*, II, p. 24).

Essa avaliação é confirmada pela situação atual, em que Minas Gerais se destaca com a maior produção de minério de ferro entre os estados brasileiros, com 61% do total. No nosso caminho, passamos por lugares de escavação de grandes empresas mineradoras. Contudo, a mineração excessiva tem o seu preço. Os trabalhos de escavação, realizados com um maquinário poderoso, acarretam a destruição de montanhas inteiras. Isso nos fez lembrar a observação de Spix e Martius sobre os “muitos buracos cavados na montanha” entre Ouro Preto e Mariana, “os filões e as panelas que ficaram depois do abandono das explorações”; e especialmente a sua descrição de uma mina de ouro que se configurava como “um profundo fosso, uma garganta de rochas nuas, cheia de fragmentos de pedras, que dava a impressão da mais selvagem destruição” (*Viagem pelo Brasil*, I, p. 210 e 207).

A advertência feita há 200 anos pelos dois naturalistas sobre a destruição do meio-ambiente foi premonitória. No nosso caminho a Bento Rodrigues, chegamos ao Rio Gualaxo do Norte, que estava de cor avermelhada devido aos rejeitos tóxicos da mineração, que vazaram com o rompimento da barragem em novembro de 2015 e causaram a destruição de várias comunidades situadas às margens desse rio. Visitamos as duas vilas principais e vimos as marcas terríveis do desastre: todas as moradias foram reduzidas a ruínas.



Imagem 4: As marcas do desastre ambiental em Paracatu

Em Bento Rodrigues, durante este último ano e meio, a vegetação da natureza recuperou algo do meio ambiente, mas as construções dos homens continuam irrecuperavelmente perdidas. Rio abaixo, na comunidade de Paracatu, vimos os estragos na igreja e a completa destruição das moradias, lojas e pontos de encontro, em geral (ver Imagem 4). A devastação e o impacto ambiental em Bento Rodrigues e Paracatu foram tão grandes, que a reconstrução dessas duas comunidades terá que ser feita em outros locais.

O artigo intitulado “Depois da lama”, publicado em 05/jul/2017 no jornal *Folha de S. Paulo* (ver LINHARES et al.) fornece informações detalhadas sobre o desastre ambiental e os planos de reparo, além de um mapa da região afetada. A barragem de Fundão, no curso superior do Rio Gualaxo do Norte, rompeu-se em 05 de novembro de 2015, despencando 32 milhões de m³ de rejeitos. Essa lama, além de arrasar as vilas de Bento Rodrigues, Paracatu e Barra Longa, causando a morte de 19 pessoas, desembocou no Rio Doce, do qual o Gualaxo é afluente, e percorreu 650 km até chegar ao oceano. A empresa responsável pela barragem era a Samarco, que pertence à Companhia Vale e à BHP Billiton. O plano de reparo dos danos consta de quatro tipos de medidas: 1) Contenção de rejeitos. Com esse fim, foram reforçados e construídos diques de controle da lama, além de providências para a retirada dela. 2) Reconstrução dos três vilarejos destruídos: Bento Rodrigues, Paracatu de Baixo e Barra Longa, que tiveram respectivamente 226, 103 e 20 famílias atingidas. A nova Bento Rodrigues ficará mais perto de Mariana: a apenas 8 km, em vez da distância anterior de 23 km. 3) Recuperação do meio ambiente. Das áreas verdes foram recuperadas por enquanto apenas 2%; das nascentes, 10%; e das margens, 73%. 4) Indenização das pessoas afetadas. Metade dos atingidos recebeu um auxílio emergencial, mas os valores finais por danos permanentes ainda não foram definidos.

Caraça

Um contraponto às referidas destruições e um exemplo de preservação ambiental é o Parque Natural da Serra do Caraça, localizado a apenas uns 30 km em linha reta ao norte da cidade de Mariana, na zona de transição da Mata Atlântica para o Cerrado. Fomos conhecer esse parque, onde é mantida intacta uma área de 12 mil hectares de

natureza exuberante. Aos pés daquela Serra, num “vale fechado em forma de anfiteatro”, foi fundada em 1774, pelo Irmão Lourenço, da Ordem Terceira de São Francisco, uma hospedaria para acolher missionários e formadores de jovens.⁵ Essa hospedaria, chamada antigamente Hospício da Mãe dos Homens, e o seu entorno foram visitados por Spix e Martius em abril de 1818 (ver também a estampa 7 no seu *Atlas*; e a nossa Imagem 5).



Imagem 5: Santuário do Caraça

Eles caracterizam esse lugar como “paradisiaco”: “O naturalista fica em contínuo encanto pela riqueza deste esplêndido vale serrano. Incríveis são a variedade e beleza das plantas daqui. [...] No primeiro dia, colecionamos umas cem espécies de plantas, antes desconhecidas” (*Viagem pelo Brasil*, I, p. 249).

A mesma sensação é experimentada por quem visita o Parque nos dias atuais. O número de visitantes chega a 70 mil por ano, sendo 20 mil os que se hospedam por uma ou mais noites, relata o Padre Lauro Palú, atual administrador do Santuário. Ele apresenta também uma lista das expedições científicas (zoólogos, botânicos, geólogos e ambientalistas) que procuram o Caraça como campo de pesquisas (PALÚ, Pe.; LOPES 2014: 40-41). Nós encontramos ali o professor Rainer Radtke, que leciona Biologia na Universidade de Tübingen e todo ano organiza expedições para o Brasil. Ele estava acompanhado de três outros docentes e um grupo de 20 estudantes. Com uma parte

⁵ Ver PALÚ, Pe.; LOPES. Álbum comemorativo do Santuário do Caraça, 2014, p. 6-7.

desse grupo fomos conhecer uma das trilhas do Parque Natural: a que leva ao Banho do Belchior, onde apreciamos a água cristalina do córrego e a beleza da vegetação. Nessa caminhada tivemos como guia o professor de biologia Lucas Coelho de Assis, que nos deu explicações sobre várias plantas e sobre os animais; vimos, inclusive, os rastros de uma onça. Observamos também o perfil da cadeia montanhosa e descobrimos que, por causa do seu perfil, ela recebeu o nome “Caraça”.

Além das atrações naturais do Parque – trilhas, córregos, cascatas, picos e grutas –, a configuração arquitetônica do Santuário nos faz lembrar que, durante muitas décadas, funcionaram ali um seminário e um colégio (ver PALÚ, Pe.; LOPES 2014: 11-33). Essas atividades foram iniciadas em 1821 e atingiram seu auge em 1900, com a equiparação do Colégio do Caraça ao Ginásio Nacional. Um número expressivo de alunos chegou a ocupar cargos importantes na vida pública e no mundo jurídico e acadêmico; e dois alunos tornaram-se presidentes da República: Afonso Pena e Arthur Bernardes. Em 1912, o Colégio foi fechado e a instituição passou a dedicar-se à formação de futuros padres para a Congregação da Missão. Em 1968, as atividades escolares pararam, devido a um grande incêndio, que destruiu o prédio do Colégio e sua monumental biblioteca. A partir daí, houve uma reestruturação do Santuário como hospedaria de turistas.



Imagem 6: O lobo-guará

A principal atração turística do Parque do Caraça é o lobo-guará. Sobre os hábitos desse animal, o Padre Lauro Palú nos explicou que, em toda a área do Caraça, permanece

apenas um único casal de lobos, depois do nascimento e da criação dos filhotes (ver PALÚ, Pe.; LOPES 2014: 90-91). A luta entre os machos e entre as fêmeas pelo domínio desse território é feroz: praticamente esquecem a noção de parentesco, de modo que o casal vencedor pode ser o pai com a mãe, ou o pai com uma filha, um filho com a mãe, ou o irmão com a irmã. Desde há mais de 30 anos, o lobo-guará costuma aparecer durante a noite, na frente da igreja, onde o pessoal da cozinha da hospedaria deixa para ele um “jantar”, sobretudo de carne e ossos de frango. Mas sua vinda não está garantida. Tanto assim que, na primeira noite, esperamos até além da meia-noite, e o lobo não apareceu. Na segunda noite tivemos sorte. O Padre Lauro acabou de dar a sua palestra sobre o lobo, suas características e seu comportamento, e logo em seguida – como se os dois tivessem combinado – o lobo apareceu (ver Imagem 6)!

Sabará, Serro e Pico do Itambé

No caminho até a nossa próxima etapa, a cidade do Serro, fizemos, assim como Spix e Martius, um desvio para conhecer a cidade de Sabará, localizada às margens do Rio das Velhas. Nessa cidade que tinha 5.000 habitantes em 1818, a Casa da Fundação produziu uma quantidade de barras de ouro maior do que qualquer uma das outras três fundições existentes na província (ver *Viagem pelo Brasil*, II, p. 19).



Imagem 7: Pilão para triturar rochas auríferas

No quintal do Museu do Ouro encontramos um engenho de socamento hidráulico com pilões para triturar as rochas auríferas (ver Imagem 7). Essa máquina, inventada por Wilhelm von ESCHWEGE (ver *Pluto brasiliensis*, 1979, I, p. 44), substituiu com maior eficiência a força do trabalho escravo.

No percurso de cerca de 330 km, de Sabará rumo ao norte até a cidade do Serro, seguimos aproximadamente a rota de Spix e Martius. Enquanto eles levaram mais de duas semanas para percorrer esse trajeto em lombo de cavalo e por trilhas bastante difíceis, nós contamos com o conforto de um automóvel e de uma estrada asfaltada, fazendo essa viagem em apenas algumas horas. Em termos topográficos, o eixo de todo o nosso percurso, desde Ouro Preto até Diamantina, foi a Serra do Espinhaço (Imagem 8).



Imagem 8: A Serra do Espinhaço

Como diz o nome – proposto por Eschwege e que já consta do mapa da Capitania de Minas Gerais, no seu livro *Pluto brasiliensis* (cf. I, p. 34) –, essa cadeia de montanhas é a “espinha dorsal” de Minas, estendendo-se do sudeste desse estado por mais de 1.000 km até adentrar o Estado da Bahia. É também a linha divisora entre dois dos seis principais biomas do Brasil: a Mata Atlântica e o Cerrado. Paralelamente à Serra do Espinhaço, do lado ocidental, foi construído no século XVIII o principal segmento da “Estrada Real”, o chamado “Caminho dos Diamantes”, que vai de Ouro Preto via Santa Bárbara, Conceição do Mato Dentro e Serro até Diamantina, o antigo Arraial do Tijuco.

A cerca de 65 km antes dessa cidade, que foi o centro do Distrito Diamantino, é localizado o Serro, a antiga Vila do Príncipe. Ela tinha sido escolhida como sede da

paróquia de toda a comarca – como explicam SPIX e MARTIUS (*Viagem pelo Brasil*, II, p. 30) e o viajante francês Auguste de SAINT-HILAIRE (*Viagem pelo Distrito dos Diamantes*, p. 27) – porque o marquês de Pombal, para impedir o clero de assumir grande importância no Distrito Diamantino, proibiu ali a instalação de uma administração religiosa.

A cidade do Serro manteve basicamente a sua fisionomia de 200 anos atrás, quando foi visitada e descrita, um ano antes de Spix e Martius, por Saint-Hilaire: “Esta vila está edificada sobre a encosta de um morro alongado, e suas casas dispostas em anfiteatro; os jardins que entre elas se veem, suas igrejas disseminadas formam um conjunto de aspecto muito agradável, visto das elevações próximas”. Esse texto, de 1817, encontra-se no Museu Casa dos Otoni, principal acervo da história do Serro, e está colocado como legenda de uma gravura mostrando uma encosta dessa cidade ajardinada, tendo como fundo a Capela de Santa Rita. Depois dos 200 anos que se passaram essa perspectiva se manteve quase inalterada. A Casa dos Otoni apresenta ricas informações e amostras sobre as atividades cotidianas dos habitantes da Vila do Príncipe por volta de 1800, especialmente sobre a mineração do ouro e a vida religiosa. Merece destaque o cuidado dos administradores e trabalhadores desse museu com o meio-ambiente. O jardim com as plantações e o parque natural anexo são belos exemplos a serem seguidos não apenas pelos alunos das escolas daquela cidade, mas também por todos os amantes da natureza.

A poucos quilômetros da cidade do Serro eleva-se o Pico do Itambé (2.052 metros), a montanha mais alta do norte de Minas. Seguindo o exemplo de Spix e Martius, nós também resolvemos escalar esse pico. Iniciamos a subida a partir da portaria do Parque Estadual do Pico do Itambé. Já durante a subida, é possível apreciar vários panoramas. O caminho não era fácil, porque, além de íngreme, é bastante escorregadio por causa da água de pequenas nascentes. Por outro lado, essa água estimula o crescimento de grande quantidade de belas flores. Por uma ponte pênsil, atravessamos um *canyon*. Como ela foi instalada há poucas décadas, isso nos fez lembrar que Spix e Martius fizeram sua subida por um caminho diferente, a saber, a partir do arraial Milho Verde. As rochas perto do *canyon* têm formas bizarras. Finalmente, depois de quase quatro horas de caminhada, chegamos no topo. Do alto, desfrutamos de belas vistas panorâmicas em todas as direções, inclusive sobre o nosso próximo destino: a cidade de Diamantina (Imagem 9).



Imagem 9: Vista do Pico do Itambé em direção a Diamantina

Diamantina

Na segunda metade de maio de 1818, Spix e Martius chegaram ao Distrito Diamantino, cujo lugar principal era o Arraial de Tijuco, atual cidade de Diamantina. O arraial, “um dos mais florescentes do Brasil”, tinha mais de 6.000 habitantes, com aseadas e cômodas casas de dois pavimentos, e lojas abastecidas com todo tipo de mercadorias (*Viagem pelo Brasil*, II, p. 29). Com essas observações, os dois viajantes alemães confirmam o retrato elogioso do Tijuco e de seus habitantes, traçado um ano antes por Auguste de SAINT-HILAIRE (*Viagem pelo Distrito dos Diamantes*, p. 27-30 e 33). Na cidade atual, a fisionomia antiga se mantém, com o calçamento das ruas e as casas e igrejas em estilo colonial, incorporando também marcas do nosso tempo, como as antenas de televisão; um espaço que liga harmoniosamente as duas épocas é a praça do Mercado Municipal.

O lugar que melhor resume a história da cidade é o Museu do Diamante. Tijuco deveu sua origem e prosperidade à existência dos diamantes, que foram descobertos no primeiro decênio do século XVIII na área contígua do Rio Jequitinhonha. A partir daí foi criado o Distrito Diamantino, que era “um Estado isolado dentro do Estado”, no qual “toda a vida civil foi subordinada à exploração de um bem exclusivo da coroa” (*Viagem pelo Brasil*, II, p. 30).



Imagem 10: Amostra de diamantes lapidados

Sobre os diamantes (Imagem 10), o governo pretendia inicialmente cobrar um quinto como sobre o ouro. Mas como isso se revelou impraticável, foi estabelecido um imposto anual *per capita* para cada escravo que lavava diamantes. O acesso ao Distrito Diamantino, administrado por um Intendente Geral e a Junta Diamantina, era rigorosamente controlado. Por meio de destacamentos procurava-se combater o contrabando. Um resumo das leis sobre “A Real Extração dos Diamantes do Arraial do Tijuco” foi publicado por ESCHWEGE (*Pluto brasiliensis*, II, p. 89-101), que critica a ineficiência da burocracia autoritária diante dos inúmeros tipos de crimes.

Em Diamantina visitamos também a Casa da Glória, cuja construção data do final do século XVIII. Inicialmente foi residência dos intendentes e, em meados do século XIX, sede dos bispos de Diamantina. A partir de 1867 foi instalado ali um orfanato por freiras, que adquiriram também a casa do outro lado da rua, construindo como ligação o chamado Passadiço. Dando continuidade às pesquisas pioneiras de Wilhelm von Eschwege e como um marco importante das contribuições alemãs recentes às geociências em Minas Gerais, foi fundado, em 1970, na Casa da Glória, numa cooperação entre o Brasil e a Alemanha, o instituto que é hoje o Centro de Geologia Eschwege (ROESER 2016: 221-223).

Outro local com importantes referências históricas é a Casa de Chica da Silva. Essa escrava alforriada, que se tornou também personagem de uma telenovela (1996/97), foi entre 1754 e 1770 companheira do contratador de diamantes João

Fernandes de Oliveira. Ele era um daqueles empresários que trabalhavam com um número muito maior de escravos do que registrava no contrato. “Dessa forma”, comentam Spix e Martius, “um sistema de corrupção se estendia de Minas pelo Brasil inteiro até a Corte em Lisboa” (*Viagem pelo Brasil*, II, p. 30). Ou seja, as práticas criminosas que são comuns entre políticos e empresários no Brasil dos dias atuais já se configuraram há mais de dois séculos como uma estrutura sistêmica deste país.



Imagem 11: Lavagem de diamantes no Currálinho, em 1818

Para conhecer o procedimento da lavagem dos diamantes, Spix e Martius foram a um garimpo próximo à cidade, o Currálinho. Como mostra a sua descrição (*Viagem pelo Brasil*, II, p. 36-37), ilustrada também por uma gravura (*Atlas*, estampa 9; ver Imagem 11), esse trabalho era executado por escravos negros, que enchiam bateias com o cascalho de riachos, e as remexiam a fim de separar pouco a pouco as camadas mais finas e tentar descobrir nelas as pedras preciosas. Nesse trabalho, eles eram severamente vigiados por feitores, os quais por sua vez eram controlados por um administrador. Os viajantes foram conhecer também os garimpos de Linguíça e de Mata-Mata; este último guarda em seu nome a memória das sangrentas disputas entre os que correram para lá em multidão, no tempo da descoberta dos diamantes.

Na época em que os dois naturalistas visitaram o Arraial de Tijuco, as lavras de diamantes, assim como as minas de ouro em Vila Rica, já estavam em acentuado declínio. Depois de sua estadia no Distrito Diamantino, Spix e Martius continuaram a sua viagem rumo ao norte até o termo de Minas Novas, junto ao Rio Araçuai, para

conhecer os garimpos de outras pedras preciosas, principalmente topázios, ametistas, berilos, crisoberilos, safiras e turmalinas (*Viagem pelo Brasil*, II, p. 51-74). Em seguida, iniciaram uma longa travessia dos sertões do Brasil, do norte de Minas, através das províncias da Bahia e do Piauí até São Luís do Maranhão.

Nós, em busca de um garimpo atual, partimos rumo ao Curalinho e ao Rio Jequitinhonha, de onde provinha a maior produção de diamantes. Perguntamos também pelo garimpo de Mata-Mata, mas nenhum dos moradores de Diamantina soube nos dar informações a esse respeito. Falaram-nos do garimpo de Areinha, a uns 80 km ao norte de Diamantina, mas nos desaconselharam a ir para lá, pois esse local tem fama de ser tão perigoso como foi, na década de 1980, o garimpo de Serra Pelada no Pará.



Imagem 12: Diamantina: no garimpo de seu Belmiro

No final da nossa viagem, conseguimos visitar um garimpo em funcionamento, próximo a Diamantina, de propriedade do Sr. Belmiro (Imagem 12). Essa área corresponde ao leito de um grande riacho, cujas rochas, esculpidas pelas águas ao longo de centenas de milhares de anos, são de uma impressionante beleza artística. O Sr. Belmiro nos mostrou o ambiente, um lugar de abrigo, as ferramentas e o trabalho cotidiano de um garimpeiro. O que motiva um homem a se dedicar à garimpagem é a expectativa de, um dia, encontrar o diamante de seus sonhos. De fato, como vimos depois do nosso retorno num artigo de imprensa, essas pedras preciosas continuam sendo negociadas com

altíssimos valores: recentemente, um diamante rosa de 59,60 quilates chegou a ser vendido pelo valor recorde de 71,2 milhões de dólares.⁶

Procurando resumir em que consistem as continuidades e as mudanças ocorridas ao longo dos últimos 200 anos na região de Ouro Preto a Diamantina, verificamos que Spix e Martius fizeram alguns diagnósticos, ora positivos, ora negativos, que mostram a sua lucidez como observadores do Brasil: 1) Minas Gerais é, de fato, “uma espécie de paraíso mineralógico” (ROESER 2016: 216); 2) contudo, a mineração excessiva traz consigo um enorme perigo de destruição ambiental; 3) lamentavelmente, existe no mundo empresarial e político uma corrupção sistêmica; 4) as principais cidades mineiras continuam sendo centros dinâmicos de comércio e de cultura. Esta constatação é confirmada pelo fato de as cidades de Ouro Preto, Mariana, Sabará, Serro, Diamantina e entornos como a Serra do Caraça e o Pico do Itambé terem se tornado patrimônios culturais e ambientais, e com isso, também animados centros turísticos. A estas qualidades Ouro Preto acrescenta o fato de ter se firmado também como importante centro universitário, cuja qualidade e quantidade de pesquisadores e estudantes representa um investimento que promete dar bons frutos no futuro.

Referências bibliográficas

- BASTOS, Francisco de Paulo Vasconcelos. *A mineração do ouro no Brasil, ontem e hoje*. Ouro? Ouro! A construção do Brasil brasileiro. Ouro Preto: Ed. do Autor, 2014.
- ESCHWEGE, W. L. von. *Pluto brasiliensis*. Tradução de Domício de Figueiredo Murta. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1979. 2 v.
- FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2015.
- FOLHA de S. Paulo. Diamante leiloado em Hong Kong. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 4 abr. 2017. Mercado, p. B 10. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/04/1872531-diamante-e-vendido-por-preco-recorde-de-us-712-milhoes-em-hong-kong.shtml>>. Acesso em: 3 out. 2017.
- GOMES, Laurentino. *1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil. 2007.
- HUMBOLDT, Alexander von. *Relation historique du Voyage aux régions équinoxiales du Nouveau Continent*. v. II. Stuttgart: Brockhaus, 1970.
- IGLESIAS, Francisco. Minas Gerais no século XVIII. In: Mourão, Rui (Org.). *Museu da Inconfidência*. Rio de Janeiro: IPHAN; Ouro Preto: Museu da Inconfidência, 1995. p. 39-76.
- LEMONS, Paulo (Org.). *A história da Escola de Minas*. Ouro Preto: Ed. Graphar, 2012.

⁶ Ver “Diamante leiloado em Hong Kong”, *Folha de S. Paulo*, 05/abr/2017, p. B 10).

- LINHARES, Carolina; BARBON, Júlia; PLIGER, Marcelo. Depois da lama: vinte meses após o rompimento da barragem em Mariana (MG). *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 5 jul. 2017, p. B 4-5.
- LISBOA, Karen Macknow. *A nova Atlântida de Spix e Martius: natureza e civilização na Viagem pelo Brasil (1817-1820)*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997.
- PALÚ, Pe. Lauro; LOPES, Mariano Pereira. *Álbum comemorativo Santuário do Caraça, 240 anos*. Belo Horizonte: Ed. Arte Gráfica Formato, 2014.
- ROESER, Hubert Marthias Peter. Contribuições alemãs às geociências em Minas Gerais na segunda metade do século XX. *Martius-Staden-Jahrbuch*, n. 61, p. 216-232, 2016.
- ROESER, Hubert Marthias Peter; ROESER, P. A. O Quadrilátero Ferrífero – MG, Brasil: Aspectos sobre sua história, seus recursos minerais e problemas ambientais relacionados. *Geonomos*, v. 18, p. 34-37, 2010.
- SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagem pelo Distrito dos Diamantes e Litoral do Brasil*. Tradução de Leonam de Azeredo Penna. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1974.
- SPIX, Joh. Bapt. von; MARTIUS, Carl Friedr. Phil. von. *Reise in Brasilien in den Jahren 1817 – 1820*. Edição e organização de Karl Mägdefrau. Stuttgart: Brockhaus, 1980. 3 v.
- SPIX, Joh. Bapt. von. “Atlas” ou *Tafelband* = v. IV de *Reise in Brasilien in den Jahren 1817 – 1820*. Edição e organização de Karl Mägdefrau. Stuttgart: Brockhaus, 1967. Com tradução para o português, revisada por Helmut Sick.
- SPIX e MARTIUS. *Viagem pelo Brasil, 1817 – 1820*. Tradução de Lúcia Furquim Lahmeyer. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1981. 3 v.
- 200 ANOS VIAGEM pelo Brasil de Spix e Martius. Documentário. São Paulo: Instituto Martius-Staden. On line (10 min.) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6kjtW6rTTFY>>. Acesso em 3 out. 2017.

Recebido em: 03 set. 2017

Aceito em: 17 set. 2017

A poesia como rasura em Carlfriedrich Claus e Ana Hatherly

Poetry as erasure in Carlfriedrich Claus and Ana Hatherly

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837213336>

André Luiz do Amaral¹

Abstract: Carlfriedrich Claus and Ana Hatherly visual works are outside what is conventionally named poetry. A poetry without words remains impossible for the defenders of writing as a logocentric practice. Therefore, the authors studied here invite a deviant reading of the contemporary poetry. They assume contemporary poetry tends toward iconicity and even the complete illegibility as a way of aesthetically apprehending the chaotic world. Since they neither follow the same rules of the traditional lyric, nor can they be read from those regulating principles, these poets deliberately obliterate texts implicate an unequivocal transformation of the creative and reading methods, notwithstanding the resistance from some lines of criticism.

Keywords: Experimental Poetry, Concrete Poetry, Visual Poetry, Poetry Criticism, Theory of Poetry

Resumo: As obras visuais de Carlfriedrich Claus e de Ana Hatherly se localizam fora daquilo que se convencionou chamar de poesia. Uma poesia sem palavras resta como impossibilidade para os defensores da prática logocêntrica da escrita. Os autores aqui estudados suscitam, portanto, uma leitura desviante da atividade poética contemporânea. Eles defendem a hipótese de que a poesia contemporânea tende à iconicidade e mesmo da completa ilegitibilidade como modo de apreensão estética de um mundo caótico. Porque não se constituem e nem podem ser lidos a partir das mesmas regras da lírica tradicional, os textos deliberadamente obliterados desses poetas resultam na transformação inequívoca dos métodos de criação e leitura, não obstante a resistência de certos ramos da crítica.

Palavras-chave: Poesia Experimental, Poesia Concreta, Poesia Visual, Crítica de Poesia, Teoria da Poesia

É possível que a única referência a Carlfriedrich Claus na crítica literária brasileira seja a que se encontra num texto de Haroldo de Campos, intitulado “Poesia de Vanguarda Brasileira e Alemã”. Depois de elencar alguns poetas germânicos para ele dignos de nota no cenário da poesia de vanguarda, como Franz Mon, Heissenbüttel, Enzensberger e Max Bense, Haroldo se refere de passagem, entre esses e outros notáveis, ao nome de Claus: “Na Alemanha Oriental, Carlfriedrich Claus, cujos poemas pictográficos foram

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rua Cristóvão Colombo, 2665, 150154-000, São José do Rio Preto, SP, Brasil. E-mail: andreliteratura@gmail.com

Pesquisa realizada com apoio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Proc. N. 1420156.

editados em 1964 pela Typos Verlag, de Frankfurt (*Notizen zwischen der experimentellen Arbeit*)” (CAMPOS 1969: 178).²

Sem que tenha recebido qualquer outra vaga menção entre nós até agora, o desconhecimento da obra de Claus (Annaberg, 1930 – Chemnitz, 1998), que hoje pode ser visitada no *Kunstsammlungen-Chemnitz, Stiftung Carlfriedrich Claus-Archiv*,³ se justifica facilmente por seu *Sitz im Leben*: a Alemanha em tempos de Segunda Guerra e, mais tarde, a Alemanha Oriental durante a Guerra Fria. Pouquíssimo conhecido e estudado dentro e fora da sua terra, suas principais aparições se deram, até o fim dos anos 1980, em coletâneas, antologias e edições especiais, duas delas, em 1969 e 1974, na prestigiada *Chicago Review* por iniciativa do também poeta Alain Arias-Misson, tradutor de alguns excertos de viés filosófico escritos por Claus e autor das notas explicativas que acompanham os textos em prosa e alguns pictogramas.

Num texto introdutório assinado por ambos, Arias-Misson não deixa dúvidas sobre a importância do poeta alemão ao se referir à obra deste como “a mais misteriosa da Poesia Visiva e um dos mais memoráveis experimentos poéticos do século vinte”⁴ (ARIAS-MISSON/ CLAUS 1974: 7), fator que torna ainda mais inexplicável e contraditória a falta de atenção dos seus pares, lá e aqui, então e agora.

Autor importante no âmbito da poesia experimental, Claus publicou, em 1962, uma série de exercícios de escrita manual no número 33 da revista *Les Lettres*, órgão de difusão do movimento especialista francês, fundado e dirigido por Pierre Garnier.⁵ Em

² É verdade que o nome de Carlfriedrich Claus aparece no contexto do livro-catálogo *Poiesis: poema entre pixel e programa: exposição internacional de poesia*, organizado por André VALLIAS, Adolfo Montejo NAVAS e Friedrich W. BLOCK (2008). Mas é somente Block, um alemão, quem se refere diretamente a ele: “A exposição ‘p0es1e’ aconteceu numa cidade onde um dos mais interessantes artistas da linguagem do século 20 viveu: Carlfriedrich Claus (1930-1998). Na atmosfera politicamente opressiva da Alemanha Oriental, que dificultava a arte avançada (o “muro” caiu três anos antes de nossa exposição), Claus trabalhou num programa poético complementar ao uso investigativo das tecnologias de mídia digitais. Seu trabalho com processos de som e ‘speechsheets’ (literalmente ‘folhas de discurso’, como ele as nomeava), centrava-se nos meios ‘arcaicos’ da voz e da escrita à mão. De forma sutil e rara, ele se concentrava nas condições psicofísicas dos processos de formulação entre cérebro, boca, mão, escrita e som. Esta auto-observação poética também era inspirada por modelos cibernéticos e visava conexões entre processos micro e macrológicos na mente e na sociedade, e na utopia (comunista) de sua mutabilidade” (BLOCK 2008: 9; 11).

³ Consultar: <www.kunstsammlungen-chemnitz.de/index.php?loc=ksc&content=cfc>. Acesso em: 16 mar. 2017.

⁴ “The most mysterious of the Poesia Visiva and one of the remarkable poetic experiments of the twentieth century.” Todas as traduções que, como esta, estiverem acompanhadas pelo trecho correspondente na língua original, em nota de rodapé, são de minha responsabilidade. As demais estão indicadas nas referências bibliográficas.

⁵ Muito embora presente em diversas coletâneas, seu trabalho foi sistematicamente preterido por se afastar do esquema lírico-linear tradicional, como observa David Blamires em comentário ao estudo de Liselotte Gumpel sobre a poesia concreta das duas Alemanhas: “O único alemão-oriental que poderia ser

1967 seus textos apareceram na antologia tcheca *Experimentalni Poezi*. Em 1973 se fez presente no segundo número da revista belga *Luna-Park*, dedicado exclusivamente ao grafismo e organizado pelo editor Marc Dachy. Em 1987 figurou na antologia sonora *LAUTPOESIE* ao lado de Bernard Heidsieck, Gerhard Rühm e outros. Foi também signatário da *Position I du Mouvement International*, de 1963 (com Mario Chamie, Eugen Gomringer, Kitasono Katué, Ian Hamilton Finlay, John Furnival, Yasuo Fujitomi, Ilse Garnier, Pierre Garnier, E. M. de Melo e Castro, Paul de Vree, etc), manifesto que concentra as várias tendências de neo-vanguarda dos anos 1950 e 1960.

Amigo de Ernst Bloch na juventude e leitor de escritos cabalísticos, Claus se move entre o rigor experimental e o misticismo utópico (poderia ser aplicado a ele, sem prejuízo, o epíteto que vários comentadores deram a Walter Benjamin: um materialista místico).⁶ Sua aproximação ao judaísmo, iniciada na infância, leva-o de Isaac Luria a Espinosa. Por influência do pai, um livreiro especializado em livros de arte, chega com o mesmo ímpeto aos artistas considerados degenerados pelo regime nazista. Esses interesses variegados, de acordo com os biografemas recolhidos por Günther Peters, compõem um cenário apropriado para o desenvolvimento de uma sensibilidade singular

considerado como concreto no sentido ocidental, Carlfriedrich Claus, é mencionado duas vezes nas notas, mas sua obra – talvez pertencente mais às artes gráficas do que à literatura – não é considerada no livro.”. [“The one East German who would qualify as concrete in the Western sense, Carlfriedrich Claus, is mentioned twice in the notes, but his work – perhaps belonging more to the graphic arts than to literature – is not considered in the book.”] (BLAMIRE 1978: 955).

⁶ Ou, como sugere Sarah E. James, podemos denominar o processo dialético de Claus com o oxímoro “materialismo transcendental”. A relação de Claus com Bloch leva-o a Brecht e Benjamin, dois expoentes daquilo que ele pretende suscitar com os poemas visuais. Por isso mesmo, James aponta como os títulos desses poemas adensam as teorias brechtianas e benjaminianas: “Que Claus estava claramente comprometido com um rico e variado campo de pensamento dialético, e particularmente com aquele associado à Escola de Frankfurt e aos debates entre figuras que a orbitavam, tais como Walter Benjamin, é evidente em muitas das suas folhas, como “constelações” ou “esboços alegóricos”. Por meio das suas “folhas dialógicas”, pode-se dizer que Claus praticava diferentes modelos de pensamento dialético – carregado pela clara influência de figuras como Bloch, Benjamin e Bertolt Brecht. Às vezes ele as nomeia explicitamente, em desenhos como *Zu Brechts Frühwerk. Zwischen Baal und Maßnahme* (Da primeira obra de Brecht: entre Baal e As Medidas Tomadas), no qual Claus representa a Pirata Jenny – uma personagem da famosa canção da *Ópera dos Três Vinténs* – vacilante entre a anarquia e a revolução. Em outro desenho do mesmo ano, *Randbemerkung zu den Svendborger Gesprächen zwischen Walter Benjamin und Bertolt Brecht* (Anotações de Svendborg – Diálogos entre Walter Benjamin e Bertolt Brecht), faz com que colidam as teorias críticas dos dois pensadores” [“That Claus was clearly engaged with a rich and varied field of dialectical thinking, and particularly that associated with the Frankfurt School and the debates between figures orbiting it such as Walter Benjamin, is evidenced in the titles he gave to many of the sheets, such as ‘constellations’ or ‘allegorical sketches’. Throughout his ‘talking papers’ Claus can be understood to be practising different dialectical models of thought – ones that bore the clear influence of figures such as Bloch, Benjamin and Bertolt Brecht. Sometimes he named them explicitly as in drawings such as *Zu Brechts Frühwerk. Zwischen Baal und Maßnahme* (On Brecht’s Early Work: Between Baal and Maßnahme), in which Claus depicted Pirate Jenny – a character from a well-known song in Brecht’s *The Three Penny Opera* – torn between anarchy and revolution. In another drawing of the same year, *Randbemerkung zu den Svendborger Gesprächen zwischen Walter Benjamin und Bertolt Brecht* (Gloss on the Svendborger Talks between Walter Benjamin and Bertolt Brecht), the critical theories of the two thinkers are made to collide”] (JAMES 2016: 803).

em que a poesia recebe papel de destaque, mas não menor do que aquele demonstrado pelas artes plásticas.

Segundo Peters, durante a adolescência Claus se torna um leitor ávido, plurilíngue (antes de completar quinze anos já lê em alemão, russo, armênio, chinês e hebraico, pelo menos) e atento aos mais diversos temas e autores: Carl Einstein, Heine, Novalis, Paracelsus, Marx (PETERS 2009: 5). Em tudo heterodoxo, ele subleva a doutrina política circundante a partir de dentro,⁷ como o faz também com a linguagem, no sentido observado por Agathe Mareuge:

[...] nos seus *Sprachblätter* de 1961 [Claus] propõe uma nova prática da língua, de uma só vez estética e ética, que abre o sentido e se inscreve, como demonstrado por Constanze Fritsch, numa poetologia marxista (via Ernst Bloch) mas “contra a confiscação do marxismo pelos dogmas ideológicos e pela fraseologia próprias do regime socialista-real da RDA”, portanto contra a leitura oficial e esclerosada de Marx feita pelo Estado alemão-oriental (2016: 48-49).⁸

Constanze FRITZSCH (2014: 2), evocada por Mareuge, destaca, além disso, o isolamento e a solidão do poeta, um autodidata que só tem seu status de artista oficial reconhecido pela RDA depois de declarar publicamente suas convicções comunistas, entre 1974-1975. O desenvolvimento do seu trabalho se dá, portanto, nessa condição estorvada de um exilado na própria terra, resistindo como não-emigrado, sob as sombras, exceto pelos contatos mantidos por correspondência com artistas como Ian Hamilton Finlay, Raoul Hausmann, Dick Higgins e Franz Mon.⁹

Fortemente influenciada por esse quadro político e vivencial, a obra de Claus vai da crítica dramaturgica, escrita em meados dos anos 1950, a experimentos radicais com meios tecnológicos, já no limiar dos anos 1990; mas concentra-se, sobretudo, em experimentos gráficos e sonoros. Com a visualidade do texto, ele pretende recriar os sistemas disponíveis de escrita, tornar o espectador participante da obra

⁷ Eric VOS (1996: 36) destaca, antes de Mareuge, o caráter heterodoxo da leitura do comunismo realizada por Claus: “Communism, for Claus, is the (utopian?) conceptual *communio* to which cultures have aspired through the ages: the possibility of satisfying the anxiety for ‘cancelling estrangement from and realizing new relationships with the self, the other, the world’.” [Comunismo, para Claus, é a (utópica?) *communio* conceitual a que as culturas têm aspirado através das épocas: a possibilidade de satisfazer a ansiedade de “cancelar o estranhamento e imaginar novos relacionamentos consigo, com o outro, com o mundo”].

⁸ “[...] dans ses *Sprachblätter* de 1961 propose une nouvelle pratique de la langue, à la fois esthétique et éthique, qui ouvre le sens et s’inscrit, comme l’a montré Constanze Fritsch, dans une poétologie marxiste (via Ernst Bloch) mais ‘contre la confiscation du marxisme par les dogmes idéologiques et la phraséologie morte propres au régime socialiste-réel de la RDA’, donc contre la lecture officielle et sclérosée de Marx par l’État est-allemand”.

⁹ A profícua e duradoura amizade com Franz Mon está registrada no livro que resgata a relação epistolar entre eles: MÖSSINGER; MILDE (2013).

experimentalmente e experiencialmente, interligando a interação subjetiva à experimentação tencionada. Trata-se de um processo de ampliação dos sentidos, do visual para os demais, em que a experiência estética redimensiona a consciência da *alltäglichen Lebens* (a experiência da vida ordinária de que fala também Henri Lefebvre). O principal elemento utilizado por Claus é a transparência, observável em criações como *Sprachblätter* [literalmente, *Folhas de linguagem*] e *Aurora-Experimentalraum* [*Espaço experimental Aurora*].

A técnica consiste na sobreposição de camadas de escrita nos dois lados de uma mesma folha, de modo a permitir que o receptor esteja aliado à obra em múltiplas dimensões, de si e dos textos, quase de todo ilegíveis ao término do processo.¹⁰ *Aurora* (1977) é um experimento com papéis transparentes, prática extremada dos *Sprachblätter*, seu mais importante trabalho, desenvolvido entre as décadas de 1950 e 1980, cuja descrição concisa se encontra num panfleto produzido pelo *Deutscher Bundestag* [Parlamento alemão], à cura de Andreas Kaernbach:

O artista inscreve na parte frontal da folha, com a mão direita, a Tese; na parte traseira, com a mão esquerda, a Antítese como uma “contra-rubrica”, e apenas a visão do papel apergaminhado contra a luz torna sua união visível para a Síntese.

[...] Através dessa técnica, o efeito da superposição óptica e sobreposição de seus motivos é reforçado: enquanto os visitantes passam pelos painéis de imagens livremente na Sala, os elementos pictóricos dessas folhas individuais se transmutam à sua percepção. Placas de acrílico umas sobre as outras, e constituídas agora de uma sobreposição repetida de quatro a seis vezes, formam uma nova tridimensionalidade, um “espaço de conversa infinita”, um “livro transitável”, pelo que o artista espera uma ainda mais impressionante interação com suas “figuras visualmente tensivas”.

(<https://www.bundestag.de/blob/412314/9d6d54a75690aabd9ee16659e7c54f47/flyer-data.pdf>)¹¹

A tensão visual desejada nesses poemas figurados, como afirma Kaernbach, é também por Claus descrita como uma revelação mística,¹² acessada pelo receptor nas oposições entre os aspectos materiais, sociais e subjetivos e, em especial, entre escrita e imagem

¹⁰ Uma reprodução bastante fiel desses procedimentos pode ser vista na seguinte edição: CLAUS (1993).

¹¹ „Der Künstler notiert auf der Vorderseite des Blattes mit der rechten Hand die These, auf der Rückseite mit der linken Hand die Antithese als „Gegenzeichnung“, und erst der Blick auf das gegen das Licht gehaltene Pergamentpapier lässt ihre Vereinigung zur Synthese sichtbar werden. [...] Durch diese Technik wird die Wirkung der optischen Überlagerungen und Überschneidungen seiner Motive noch gesteigert: Indem die Besucher an den frei im Raum hängenden Bildtafeln vorübergehen, schieben sich in ihrer Wahrnehmung die Bildelemente der einzelnen Blätter bzw. Acryl-Platten übereinander und bilden nunmehr in vier- und sechsfacher Überlagerung eine neue Schrift-Räumlichkeit, einen „Sprach-Gesamt-Raum“, ein „begehbare Buch“, von dem sich der Künstler einen noch eindrucksvolleren Bezug zu seinen „visuellen Spannungsfiguren“ erhofft.“

¹² Sobre a relação entre poesia e mística em Claus, ver: BLOCK 2009: 120-134).

pictórica. Tais contrapontos são expressados em teoria de maneira metafórica: ver os *Sprachblätter* é, para ele, alcançar a fusão entre olho e pensamento e, a partir daí, possibilitar novas percepções da realidade sensível. Assim ele escreve: “Essa ligação do sentido visual com os outros sentidos aumenta a crescente consciência da vida diária, mesmo na vaga captura de constelações aleatórias [...]”(CLAUS 2009: 3).¹³

A observação da obra pelo receptor deve ser, para Claus, a concreção de uma teologia negativa, o que fica demonstrado pelos oximoros de que repetidamente se utiliza: rasurada até que o produto final se pareça com o mata-borrão, vestígio de escrita, sua poesia se transforma, finalmente, numa forma de perceber o *Bekanntes Unbekanntes* [conhecido desconhecido] e o *entzifferbaren untentzifferbaren* [decifrável indecifrável] do texto e do indivíduo; ela pretende proporcionar ao sujeito expectante uma imersão no vazio.

1 Três poemas de Carlfriedrich Claus

Meu primeiro contato com esses pictogramas se deu numa leitura secundária, algo tardia e desinteressada de *An Anthology of Concrete Poetry*, editada pelo poeta estadunidense Emmett Williams em 1967 e reeditada em 2013. Deparei-me então com três poemas visuais cuja ilegibilidade só pode ser dirimida, não sem algum esforço imaginativo, com o auxílio dos títulos e comentários dispostos acima ou abaixo das imagens: “Poetic Syntax in Relation to Prose” (1959) [Fig. 1]; “Verbal Daydream on the Higher Threshold” (1962-63) [Fig. 2]; e “Allegorical Essay: for Werner Schimidt” (1965) [Fig. 3].¹⁴

¹³ „Daß solches Verknüpfen des Sehsinns mit anderen Sinnen zunehmende Bewußtheit auch alltäglichen Lebens bewirkt, bis ins Erfassen vager Zufallskonstellationen hinein [...]“

¹⁴ As imagens aqui reproduzidas foram extraídas de: WILLIAMS (2013: 73-74; 76).

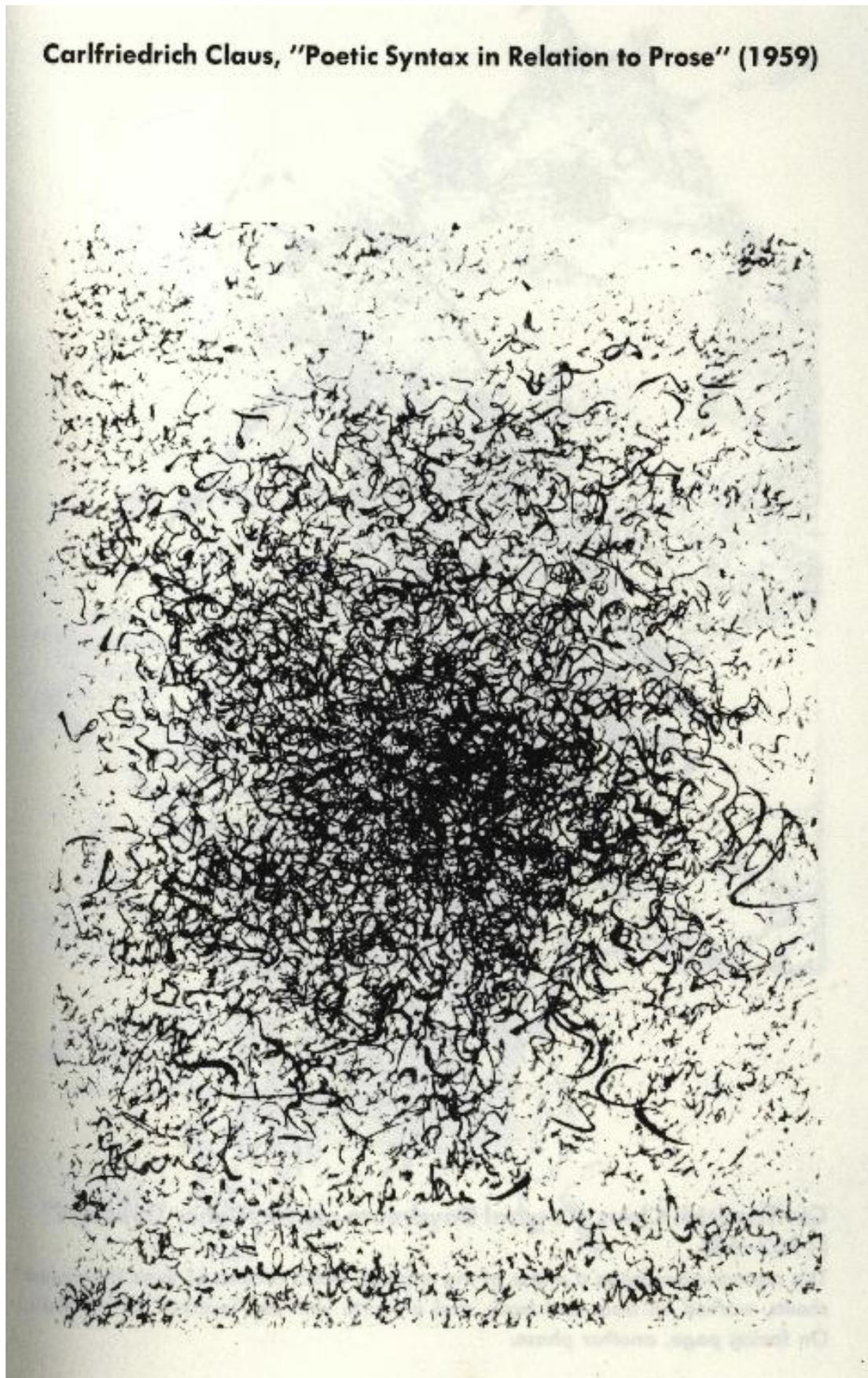


Figura 1: "Poetic Syntax in Relation to Prose" (1959)



Figura 2: "Verbal Daydream on the Higher Threshold" (1962-63)



Figura 3: "Allegorical Essay: for Werner Schmidt" (1965)

Diante deles, minha atenção logo se voltou para a contraditoriedade indissimulável de que estavam carregados, uma vez que ladeados por outros textos que se pretendiam portadores de capacidade comunicativa imediata, como os de Eugen Gomringer, Max Bense e dos brasileiros ligados ao grupo *Noigandres*.

Para minha maior surpresa, os poemas de Claus não eram os únicos demasiadamente cifrados, prescindindo dos sinais alfabéticos conhecidos. Os suecos

Bengt Emil Johnson, com “Homage to John Cage” (1964) e “Bror Barsk” (1963); e Carl Frederick Reuterswård, com “The Poem A” (1954), “France Soir Story” (1955-1956) e “Prix Nobel” (1960), acabariam por confirmar minhas suspeitas de que aquela configuração literária não se tratava de um acontecimento fortuito, mas de uma prática consciente e específica, disseminada entre poetas de diferentes contextos.

Como afirma Williams na introdução à referida antologia, a Poesia Concreta possui um cariz internacional inerente, o que não a torna, contudo, expressão monolítica, uma vez que os poetas nem sempre “cantam a mesma música” (WILLIAMS 2013: vii).¹⁵ Mas qual seria a música específica desses poetas, tão dissonante do conjunto? Como esses textos/desenhos desviantes podem ser lidos/vistos? A partir de quais ferramentas críticas eles podem ser minimamente decodificados? As vozes de Eric Vos e do próprio Carlfriedrich Claus se misturam para indicar um caminho possível:

O tamanho, a transparência (e portanto a sobreposição em palimpsesto e o espelhamento), e a notória “ilegibilidade” dos *Sprachblätter*, tudo transgride os procedimentos habituais de tratamento com textos verbais e resulta num constante apelo ao receptor para que se engaje numa busca ativa, analítica de “mudanças, novas transparências, novas reflexões, novos aspectos, novas combinações. Deste modo, a obra pretende ativar a capacidade mental do receptor para fazer combinações – não no nível da estética ou da concepção, mas no nível do conteúdo, no nível temático. [...] “O título é o ponto de partida dos auto-experimentos. Pois é crucial que o *Sprachblatt* não seja apenas fruído esteticamente; ele deve incitar o receptor a tentar chegar a um acordo com o tema referido, a refletir sobre esse tema, e então, se em oposição ou acordo, a questionar a si mesmo, a empreender uma expedição ao *self* tanto fisicamente quanto conceitualmente desconhecido. Pois todos somos imensamente desfamiliarizados de nós mesmos. Nossa consciência reflete apenas uma pequena parte... No *Experimentalraum Aurora*, o indivíduo se encontra de repente dentro do *Sprachblatt*, em relação direta com ele. O receptor imediatamente entra nesse espaço experimental; vê-se multiplicado em espelhos opostos e esperançoso se pergunta: ‘Que papel eu performo ou poderia performar nesse campo-de-pensamento?’ O receptor, por assim dizer, entra nas salas espelhadas da própria psique, onde passado, esperanças e expectativas estão como que prontas para se romperem, deformadas, e amplificadas” [...] “Minha obra é sempre um experimento, um auto-experimento como toda vida. Nesse sentido, cada *Sprachblatt*, tudo o que é exposto aqui, coloca o *self* à prova”. (VOS 1996: 36-37)¹⁶

¹⁵ “sing the same song”.

¹⁶ “The size, the transparency (and hence the palimpsestic overlapping and mirroring), and the notorious ‘illegibility’ of the *Sprachblätter* all transgress habitual procedures in dealing with verbal texts and result in a constant appeal to the recipient to engage in an active, analytic search for “shifts, new transparencies, new reflections, new aspects, new combinations. In this way, the work intends to activate the recipient’s mental capacity to make combinations – not on the level of aesthetics or design, but on the level of content, on the thematic level”. [...] “The title is the starting point of self-experiments. For it is crucial that the *Sprachblatt* be not merely enjoyed aesthetically; it should incite the recipient to come to terms with the addressed theme, to reflect upon that theme, and then, either in contrast or agreement, to question oneself, to undertake an expedition into the both physically and conceptually unknown self. For all of us are largely unfamiliar with ourselves. Our consciousness reflects only a tiny part... In *Experimentalraum Aurora*, one suddenly finds oneself inside the *Sprachblatt*, in direct relation to it. The recipient

Mesmo com todas essas intenções psicologizantes do autor, inspiradas muito possivelmente em Rudolf Arnheim,¹⁷ um texto como “Poetic Syntax in Relation to Prose” só é passível de compreensão se o espectador tiver conhecimento prévio do arcabouço teórico envolvido na composição. Doutro modo, instaura-se um grau de indecifrabildade e indeterminação insuperável até para o especialista. Um problema para a crítica, aliás, é o de que esses textos-visuais não guardam com o código linguístico dominante qualquer tipo de familiaridade. São textos absurdos, que muitas vezes não possuem nem mesmo sintagmas, senão como restos e deleções: **lituras**.

Localizados num lugar intermediário entre a escrita e a pintura, os textos de Claus não pertencem ao concretismo “ortodoxo” nem tampouco ao registro tradicional do verso. Pretendem-se poesia, por certo, mas de tipo não-mimético, exceto pela diminuta rastreabilidade de alguns espectros: o recorte de uma aranha, o contorno de um olho, marcas de dedos, etc. Esses textos dificilmente seriam reconhecidos, ainda hoje, como poemas pela crítica convencional, dada sua aparência estritamente visiva e sua recusa à hermenêutica apressada – porque a apreensão proposta por Claus, como viagem interior esotérica, é apenas uma intenção, nada mais que uma névoa retórica dissipadora da materialidade da obra, e nisto ele esconde o que cada um dos *Sprachblätter* é efetivamente: uma rasura ilegível, dobrada e redobrada.

2 A poesia como rasura e a resistência da crítica

Para reforçar a ideia de uma poética rasurada, permito-me o desvio em direção à polêmica recente entre Michel Deguy e Eduardo Kac. Em resumo, Deguy se insurge contra a chamada *bioarte*, uma “poesia sem palavras”. Representante assumido de uma posição conservadora, ele responde ao próprio ataque num tom imprecatório que antecede argumentos de fundo religioso: “Podemos (*nós*, herdeiros da poesia ocidental)

immediately enters this experimental space; one sees oneself multiplied in the opposing mirrors and hopefully asks: ‘What role do I or could I perform in this thought-field?’. The recipient, so to speak, enters the mirroring rooms of the own psyche, where past and hopes and expectations are like likewise being broken, deforming, and amplified.” [...] “My work is always an experiment, a self-experiment like every life. In that respect, each *Sprachblatt*, all that is shown here, puts the self to the test”.”

¹⁷ Há diversas semelhanças entre o pensamento de Arnheim – que esteve ligado a artistas vanguardistas como Duchamp – e a poesia de Carlfriedrich Claus, especialmente no que diz respeito à noção de transparência e à ideia de entropia, esta última bastante presente em textos teóricos do concretismo e do experimentalismo dos anos 1950. Os rastros dessa influência podem ser seguidos a partir de uma leitura comparada entre as teorias de Arnheim e a produção artística de Claus. Sobre o tema, consultar: ARNHEIM (1974) e ARNHEIM (2006).

confiar o destino da poesia a outro meio que não seja o seu ou linguagem (*Sprache*)? Não. Porque a língua não é ‘um meio’. Temos que demonstrá-lo amplamente” (DEGUY 2008: 395). E continua:

Que fortes *razões* temos nós agora, os tradicionais, para manter o futuro-que-virá-a-ser da escrita, a perenidade do logos-livro, a eternidade da verdade, diria Badiou; recusando a saída do *logikon* para outras “mídias”. [...] O escritor é um que não crê que o livro (o livro que virá, a escrita) tenha se tornado um suporte, um meio (DEGUY 2008: 404).

Essa resistência anacrônica diante da *bioarte* repete, sem grande originalidade, o papel daqueles que se negaram – e se negam – a aceitar as mudanças que os novos suportes e meios utilizados pelas vanguardas trouxeram às artes, possibilitando manifestações tão legítimas quanto as mais habituais no campo da estética. Ademais, Deguy restringe a poesia ao domínio da língua escrita e a um conteúdo expressivo plenamente legível, no sentido de que o que é legível advém unicamente da palavra escrita. Esquece-se, como assinala Zumthor, de que o berço da poesia é a voz, a sonoridade, a musicalidade; de que a oralidade “designa a base subjetiva” da escrita (2014: 16). Ignora deliberadamente¹⁸ que as potencialidades criativas da poesia vêm mudando há muito, e que a poesia é um campo aberto de possibilidades, como provaram, de Mallarmé em diante, os poetas mais diversos, incluído Carlfriedrich Claus.

Na maior parte dos casos, esses poetas indicaram que o texto, mais do que um artefato legível, é uma fala intersígnica (mesmo que inaudível), palimpsesto e caleidoscópico, ou, conforme a sugestão de Claus Bremer – que bem poderia ser de Gertrude Stein: “ist der text der text der ausbleibt der text” ou “der text der ausbleibt ist der text” [Fig. 4] – numa tradução possível: “é o texto do texto a falha do texto” ou “o texto da falha é o texto”; e numa tentativa livre: **o próprio do texto é a ausência, a sua ausência, é o eterno fal(h)ar em si mesmo, de dentro da sua estrutura (d) e língua/gem.**

¹⁸ Melhor dizendo, ele se ressentia da mudança, uma vez que tem consciência do percurso: “Os pródomos da mutação do meio em direção à bioarte terão sido o elogio da vociferação tecnoassistida em sessões sonoras muito bem-sucedidas, muito aparelhadas, inovadoras, de fato e sedutoras. Dicção e tecnologia, oralidade de vozes captadas, transformadas, reproduzidas e eletroacústicas; “leituras”, *sound poetry* e sintetizador etc. Tudo isso preparava a era em que nós estamos entrando, a do corpo profético, da simbiose inteiramente nova (pós-humana) do vivo genético, e da digitalização em geral (informática).” (DEGUY 2008: 401).

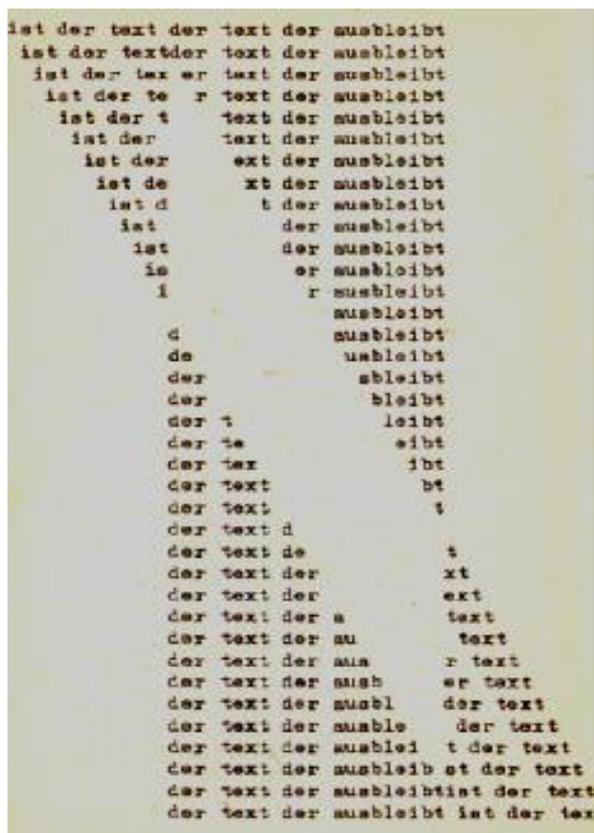


Figura 4: Poema de Claus Bremer, incluído na antologia *Konkrete Poesie*, organizada por Eugen Gomringer (1963)

O tipo de texto ao qual nos referimos é o que é deixado de lado, sobreposto, apagado, esquecido; ou, para citar Roland Barthes, lembremo-nos ainda de que o texto é, sobretudo, um emaranhado de imagens e sentidos, uma teia de signos que subtrai a expressividade subjetiva em favor de uma dicção autônoma: “o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia” (BARTHES 2006: 75). E com Barthes, embora em outra clave, concordaria o Adorno aforístico de *Minima Moralia*, ao proferir, por via indireta, um modo de leitura para os *Sprachblätter*:

Textos decentemente trabalhados são como teias de aranha: cerrados, concêntricos, bem urdidos, firmes. Eles atraem para si tudo o que se aproxime, Metáforas em travessia fugaz são para eles presas nutritivas. Matérias aproximam-se em vôo. A consistência de uma concepção pode ser julgada por ela trazer a si citações. Onde o pensamento abriu uma célula da realidade ele deve penetrar a câmara seguinte sem ato de violência do sujeito. Ele mantém sua relação com o objeto tão logo outros objetos adiram nele. Na luz que ele dirige ao seu objeto determinado outros objetos começam a cintilar (2009: 83)

Construção e tecido, poesia como forma, os textos rasurados de viés experimental, renunciados por Claus, desfazem também limites há muito fixados entre as artes. É difícil dizer se são, afinal, pintura ou literatura, música ou poesia. Nesse sentido, realiza a utopia dadaísta de Hugo Ball:

A imagem nos diferencia. Apreendemo-nos na imagem. O que quer que ela seja – é a Noite –, mantemos sua inscrição nas mãos. A palavra e a imagem são unas. Pintor e poeta caminham juntos. Cristo é imagem e palavra. A palavra e a imagem estão crucificadas (BALL 1927: 99).¹⁹

Inspirada nos movimentos de vanguarda do início do século XX, notadamente no Dadaísmo e no Futurismo, a poesia praticada por Claus é poesia às avessas, antilinguística, antigramatical, antiverbal. Radicaliza os anseios todos que a antecederam, de F. T. Marinetti a Raoul Hausmann. As palavras enfim libertadas da imposição de dizer, de significar, de denotar, são, quando muito, lembrança daquilo que foram, elementos estruturantes da língua e do sentido. Trata-se da realização gráfica das *Galáxias* haroldianas, para voltarmos ao começo, da representação imagética de uma prosa – e de uma poesia – minada.

Nascida do movimento concretista internacional, a poesia de Claus representa a ultrapassagem de um projeto inicial que dava “por encerrado o ciclo histórico do verso” (CAMPOS, A.; PIGNATARI, D.; CAMPOS, H. 2006: 215) mas persistia na palavra como núcleo estruturante da atividade poética. Como Roman Jakobson, os poetas concretos da primeira hora reconheciam, por um lado, que as fronteiras entre poético e não-poético eram delimitáveis apenas para aqueles que não divisavam os deslimes da linguagem; por outro, acreditavam que a poeticidade se manifestava somente onde “a palavra é percebida como palavra e não como simples substituta do objeto nomeado, nem como explosão da emoção” (JAKOBSON 1971: 308).²⁰ A palavra, portanto, reinava soberana. O elemento verbal exercia, ainda, papel de controle sobre a unidade verbivocovisual idealizada em teoria.

Claus provoca o esgotamento precoce daquele projeto mais “duro”, encarcerado nos muros da palavra. Suas rasuras representam o ponto mais elevado de um arco elíptico cujo foco inicial foi o afastamento decisivo do verso e o foco atual, se não final,

¹⁹ „Das Bild unterscheidet uns. Im Bilde ergreifen wir. Was immer es sei – es ist Nacht –, wir halten den Abdruck in Händen. Das Wort und das Bild sind eins. Maler und Dichter gehören zusammen. Christus ist Bild und Wort. Das Wort und das Bild sind gekreuzigt.“

²⁰ “le mot est ressenti comme mot et non comme simple substitut de l’objet nommé, ni comme explosion d’émotion”.

é um incontornável retorno à versificação. Mesmo o isomorfismo entre palavra e objeto, ensejado pelo concretismo, torna-se impossível na poesia rasurada, uma vez que designação e coisa designada se perdem no traço da escrita enquanto desenho. Da palavra só há resquícios; das coisas, lembranças.

Ainda sobre o movimento pendular que as estratégias disruptivas ocasionam nos ciclos literários, entre vanguardas e retaguardas, cabe assinalar, para que a ele se faça justiça, a acertada posição de Deguy, conforme assinala Marcos SISCAR (2010: 323):

Para o autor [...] a poesia não é um *nonsense*, sentido negativo por meio do qual se apresentam os discursos que enaltecem uma concepção iconoclasta da forma, e que acabam nos reconduzindo ao mesmo modelo imperativo do sentido numa espécie de “dança sem modelo que reduz a tal modelo” (*Oui dire*).

Seria, todavia, esse gesto extremado de disjunção da norma instituída a negação da poesia? A recusa peremptória de uma herança imaculada como aquela que Deguy quer preservar? Ora, esses textos são poesia ainda, apesar de assêmica, mesmo que elidida. O que assim os qualifica não é mais a transformação operada no discurso ordinário, pois aqui já não há discursos; não são poesia por agirem subversivamente sobre a materialidade da língua, da palavra pejada de sentido. É porque atuam sobre o que antecede a palavra articulada, significada, que essas marcas rasuradas são plenamente poéticas: porque retomam o gesto da escrita, ainda que ilegível, como elemento fundante e fundamental de toda poesia.

Logo, o que afirma Willard BOHN (1996: 173-174) acerca do letrismo francês de Isidore Isou serve também para casos mais extremados, como o de Claus. Nesse tipo de experiência, diz ele, “o significado não é apenas desacreditado, não apenas fragmentado, mas é completamente apagado. Para ser exato, essas observações descrevem a progressiva desintegração da estrutura linguística”.²¹ Por isso, a resposta às perguntas lançadas acima pode ser igualmente positiva: sim, a poesia rasurada implica no término, talvez não definitivo, mas duradouro, de um sistema logocêntrico e resulta numa passagem da prevalência dos significados para o privilégio dos significantes, desvencilhados de qualquer imposição do verbal sobre o vocovisual. Esse é o ponto de inflexão da Poesia Concreta para os experimentalismos subsequentes, como o da poesia intermídia, conforme percebeu Philadelpho Menezes:

²¹ “Meaning is not only discredited, not only fragmented, but is completely effaced. To be sure, these remarks describe the progressive disintegration of the linguistic framework.”

Na poesia de montagem intersignica, a desarticulação se dá pelo desprivilegiamento das naturezas dos signos para considerar como central a questão das funções de linguagem. Assim, o que determina a linguagem (no caso, a poética) não é a natureza do signo (se este é verbal, visual ou sonoro), mas a função que ele exerce. O que define a poesia é a função poética que pode ser produzida pelas palavras e também pelos signos visuais, no caso da poesia intersignos – assim como as palavras, esvaziando-se de seu aspecto semântico, podem realizar obras gráficas, como o prova o poema colagem (1991: 177).

Destarte, mesmo que em algum momento volte a se ocupar primordialmente da frase e do verso – como tem se voltado, atualmente –, a poesia se saberá num caminho sem volta, para sempre fraturada na pretensa unicidade de sentido e potencialmente expandida para formulações que transcendam seu registro exclusivamente verbal, visual ou sonoro. Talvez nem sequer um desses elementos seja claramente perceptível, senão como rastro, pelo que seus modos de leitura precisam ser reinventados.

3 Carlfriedrich Claus e Ana Hatherly: aproximações

Para o leitor de língua portuguesa familiarizado com a poesia experimental, a obra de Ana Hatherly (Porto, 1929 – Lisboa, 2015) – como a de Jean-François Bory para o leitor francês; a de Costis, para o grego; ou a de Shimizu Masato, para o japonês – é a mais facilmente lembrada a partir dos exemplos assinalados acima. Seus textos-visuais obedecem ao mesmo modelo exercido por Carlfriedrich Claus, mas nem seria preciso ir tão longe para identificar as semelhanças.

Para Fernando Mendonça, composições mais convencionais, como as variações sobre o mote camoniano de Leonor elaboradas por Hatherly – um pouco mais próximas do registro comum da língua, na maioria dos casos –,²² são suficientes para demonstrar o quanto a poética da autora desarticula a norma instituída:

Um texto que demite tudo o que os outros fizeram, começando por demitir-se a si mesmo, destruindo-se e destruindo qualquer coisa que se assemelhe a um código de leitura. Este é, na verdade, o espaço do silêncio e da privação. A sua lei mostra a miséria da língua, porque fala um real que não é de ninguém. Exercício? Pesquisa? Talvez saturação, fadiga, náusea da epifania. Ou ainda um adeus, um adeus ao que era o casulo inviolável do qual a borboleta saía ofuscante e ofuscada, e que hoje apodreceu,

²² Mendonça se refere exclusivamente à nona variação de um conjunto de 31 experiências sobre o mesmo mote, extraído de um vilancete de Camões (“Descalça vai para a fonte/ Leonor pela verdura/ vai formosa e não segura”). Publicadas nos anos 1970, essas variações podem ser lidas *in totum* no volume antológico que reúne a obra de Ana HATHERLY (2001: 191-233). As variações XIX e XX, aliás, são do tipo de criação que descrevemos aqui, na medida em que levam o vilancete original a um grau de pura ininteligibilidade.

deixando-nos os detritos das sílabas como restos mais pobres da alegria (MENDONÇA 1976: 293).

Igualmente, Klaus Peter Dencker oferece pistas para eventuais aproximações entre a poesia produzida por Claus e Hatherly, naquela que é, seguramente, a única relação direta entre essas poéticas já realizada por algum crítico:

A Pintura Escritural e da Escrita ou as Imagens Escritas não contêm na sua forma pura, como em Carlfriedrich Claus ou Ana Hatherly, quaisquer elementos alheios à escrituralidade. Os sulcos dos manuscritos e a definição da proporção entre escrita e espaços vazios determinam a construção e o significado do conteúdo (DENCKER 2011: 557).²³

A ênfase conferida por Dencker à escrituralidade e ao artesanato da composição se encaixa no nexos da poesia de Hatherly, uma multiartista versada em cinema, música erudita, artes plásticas, além da vasta atividade como docente e crítica, tendo dedicado boa parte dos seus esforços ao estudo da poesia barroca portuguesa. É essa atividade de pesquisa que confere a ela o rigor necessário para reinventar no próprio trabalho, a partir dos anos 1960, as características distintivas do Barroco, como a estética do labirinto e a preeminência da visualidade do texto. Soma-se a isso o intenso interesse pela caligrafia chinesa, via Ernest Fenollosa e Ezra Pound. Num testemunho desse processo simultâneo de investigação e criação, ela relata:

À medida que ia aprofundando o meu conhecimento gestual dessa escrita eu via, na destreza crescente com que desenhava esses caracteres, na fluência do meu conhecimento deles, eu via aquilo que posso descrever como “a minha mão tornar-se inteligente” (HATHERLY 1973: 6).

E prossegue, esquematizando os percursos seguidos entre a intelecção desses caracteres, transformados em geometria, e a escrita latina sistematicamente dessemantizada:

Apliquei à escrita latina o mesmo processo de análise que tinha usado para a escrita chinesa, fazendo abstração do conhecimento da língua que ela podia representar e à qual estava ligada. Para tal, tornei a minha própria escrita “ilegível”, a fim de poder observá-la apenas gestualmente.

[...] A escrita nunca foi senão representação: imagem. Imaginar é igual a codificar: a escrita surge como um sistema de sinais para indicar um roteiro específico, o que faz com que toda a página escrita seja um mapa. Mas as imagens constroem-se a si próprias na diferente observação (HATHERLY 1973: 9).

²³ „Skripturale und Geschriebene Malerei oder Geschriebene Bilder enthalten in ihrer reinen Form etwa bei Carlfriedrich Claus oder Ana Hatherly keine schriftfremden Elemente. Der handschriftliche Duktus und die Definition des Alteils von Schrift und Freifläche bestimmen Konstruktion und inhaltliche Bedeutung.“

No ensaio *A reinvenção da Leitura*, de 1975, é onde pela primeira vez Hatherly mobiliza o conceito de ilegibilidade, entendido a partir do Estruturalismo então efervescente, da Teoria da Informação e das percepções de Marshall McLuhan sobre os modernos processos de escrita suscitados pelas novas tecnologias que eclodiam. O núcleo desse interesse é a averiguação das limitações da língua, impostas, segundo ela, por um “código que, estabelecendo a relação entre emissor e receptor, regula a sua própria legibilidade, isto é, o grau de comunicabilidade possível das mensagens e sua decifração, que é o problema real da leitura” (HATHERLY 1975: 23). Problema esse que se resolveria pela acumulação do tecido verbal como imagem, pelo puro registro pictórico – o *ícone* de Peirce – que desfaz, pelo caos internamente instituído na linguagem, a pretensão de uma apreensão total do observado. Nos deslimites da rasura, ultrapassados os limites do código; na inscrição do texto sob e sobre o texto, a mensagem indecifrável torna-se desarticulação e reelaboração de um modelo original.

Essa escrita deliberadamente ilegível, parente dos quadros de Pollock e dos experimentos de Michaux, desafia a lógica interpretativa dominante, que a tudo quer atribuir sentidos. Para Hatherly, o texto é a própria origem da significação e remete, sobretudo, à desintegração dos sentidos plenamente dados, aqueles que se supõem encontráveis por meio de um engajamento hermenêutico. Segundo Alberto PIMENTA (2003: 44), crítico e poeta português também ligado ao experimentalismo, esse tipo de poesia “à margem da língua”, da qual Hatherly é representante – e também Claus, eu diria –, funciona como instrumento de “*produção de uma possibilidade de anti-sentido*”, afirmação com a qual ambos concordariam.

Oposta à compulsão da crítica pela hipersignificação, ela acrescenta que a subversão da norma da língua instaura sempre uma subversão da ideologia, uma atitude contra a pulsão interpretativa desmesurada, um gesto reativo contra aquilo que “Karl Marx definiu como ‘a necessidade burguesa de atribuir significado a tudo’, uma necessidade que assume uma ênfase retórica, eventualmente promovida ao nível ideológico como ‘forma mental de inteligibilidade’” (HATHERLY 1979:12). E, em outros termos, descreve o procedimento determinante de sua própria poesia visual como a passagem do *lógos* ao *íkon*: “A prática da escrita conduz à leitura da imagem, que leva à mudez da escrita poética e dela procede. A escrita começa pela pintura e volta a ela. O texto que se despersonaliza, que se ‘*deslogociza*’, textualiza-se” (HATHERLY 1979: 17).

4 Três poemas de Ana Hatherly

Demonstração prática mais evidente desse efeito teórico pretendido, os 19 textos visuais²⁴ que acompanham o ensaio de 1975 exemplificam, acredito, a dialética entre legível e ilegível, logos e ícone, instituída no cerne da poesia de Ana Hatherly. Neles o sentido só pode ser deslindado, mais uma vez, pelos títulos, única chave-de-leitura *a priori* disponível.

Dialogam com a psicanálise, com questões que envolvem a memória e o próprio artifício da escrita. No primeiro texto da série, “Mais importante e livre” [fig. 5], se podem ler, em letra manuscrita, palavras dispostas em colunas e uma frase enigmática: “uma/ das coisas/mais/ uma/ mais/ importante e livre”:

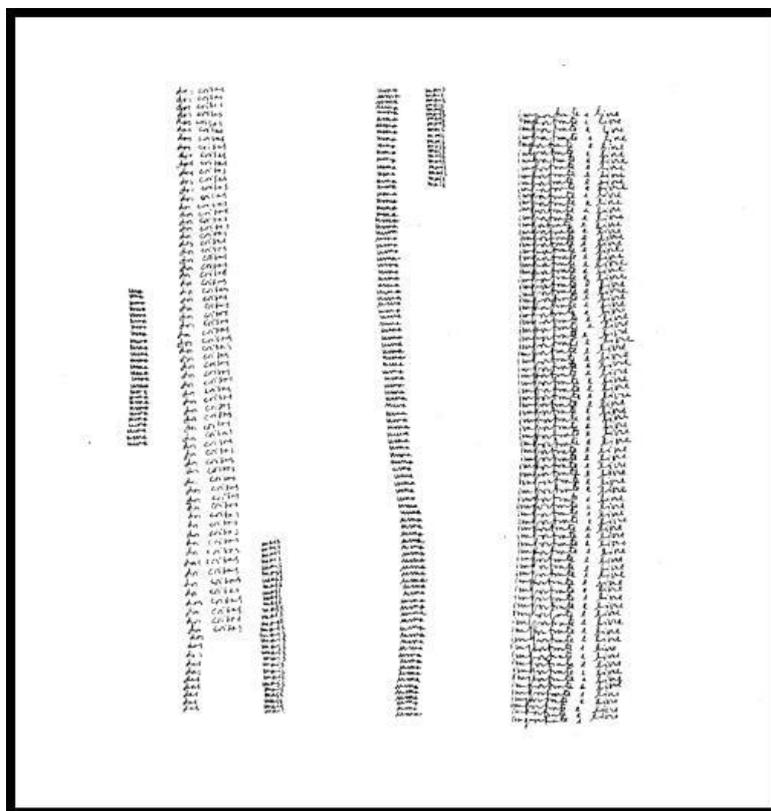


Figura 5: “Mais importante e livre” (1975)

²⁴ As imagens dos 19 textos estão disponíveis no Arquivo Digital da PO.EX (Poesia Experimental Portuguesa): <<http://po-ex.net/taxonomia/materialidades/planograficas/ana-hatherly-reinvencao-da-leitura-19-textos-visuais>>. Acesso em: 21 maio 2017.

Noutro, “Margarida ao tear” [Fig. 6], décimo terceiro da série, um tema do *Fausto* de Goethe é notado pela inscrição do nome “Gretchen” no eixo central,²⁵ em torno do qual a acumulação de linhas sobrescritas e rasuradas já não permite a compreensão mínima do contexto geral, concretizando aquilo que Hatherly designa como a retirada do texto do contexto, agora localizado exclusivamente “fora e à margem” (1979: 13). Essa configuração ainda resguarda com o objeto primário de referenciamento – o texto goethiano – uma ligação indicial, na medida em que a imagem é afetada por ele no nível temático.

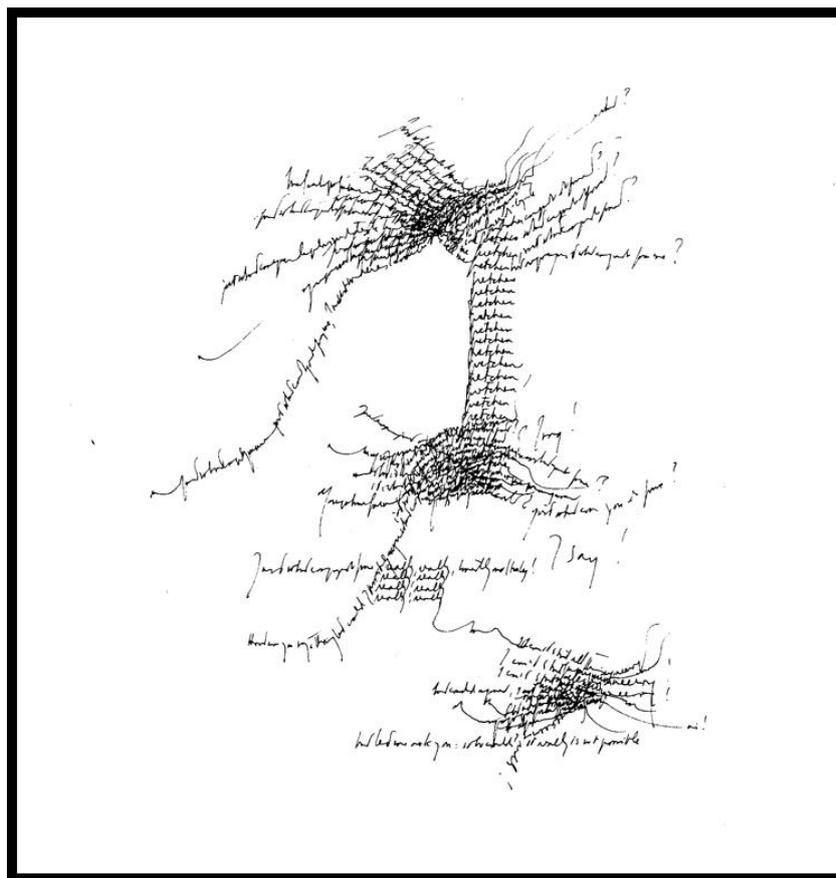


Figura 6: “Margarida ao tear” (1975)

“Le plaisir du texte” [fig. 7], décimo nono poema-visual e último da série, representa o clímax, a rasura máxima obtida pela poeta, inspirada pela noção formulada por Roland Barthes, aqui citada, do texto como teia e tecido. Nele, enfim, se vê o ícone do

²⁵ O título remete o leitor ao poema “Gretchen (am Spinnrade allein)”, comumente traduzido em português por “Margarida a fiar” ou “Margarida fiando”, que abre o capítulo “Gretchens Stube” [“Quarto de Gretchen”], na primeira parte do *Fausto*.

irrepresentável e do indizível, o texto que se textualiza, na imagem, como criação e como crítica.

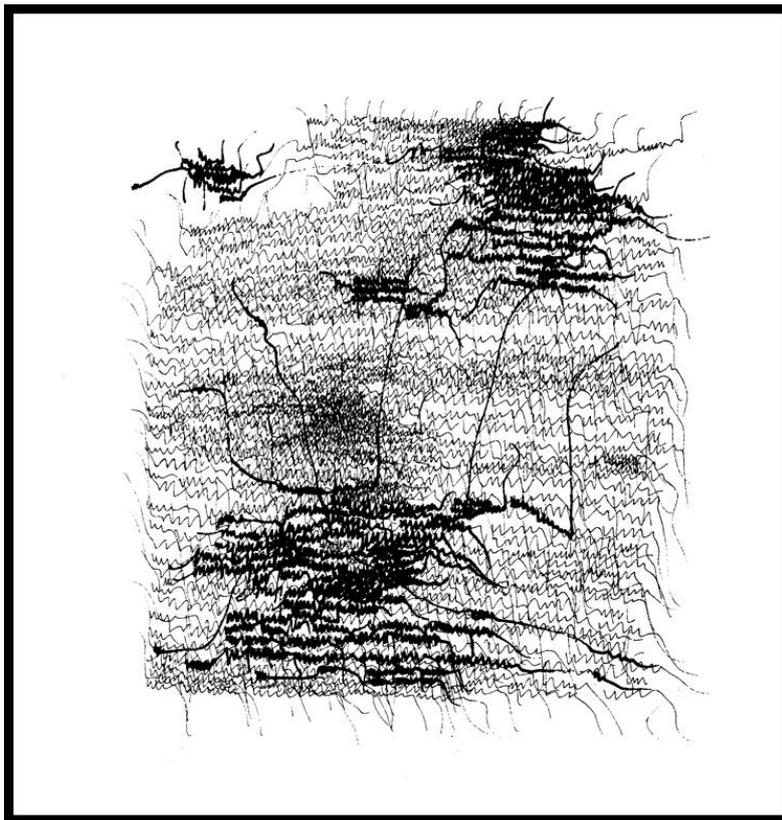


Figura 7: “Le plaisir du texte” (1975)

5 Ler a rasura: uma lição latino-americana a partir da narrativa

Outra referência inesperada à poesia rasurada, como aquela encontrada em Haroldo de Campos, está num conto de Roberto Bolaño intitulado “Vagabundo na França e na Bélgica”, do livro *Putas Assassinas*. Nele, o nome de Carlfriedrich Claus surge entre o de autores célebres reunidos em torno da revista *Luna-Park*. Na narrativa, B, um escritor chileno recém-chegado a Paris, deambula pelas ruas da cidade. Logo no segundo dia, sai a visitar sebos:

[...] encontra um na rue du Vieux Colombier, onde descobre um antigo número da revista Luna-Park, o número 2, dedicado aos grafismos ou às grafias, com textos e desenhos (o texto é o desenho e vice-versa) de Roberto Altmann, Frédéric Baal, Roland Barthes, Jacques Calonne, Carlfriedrich Claus, Mirtha Dermisache, Christian Dotremont, Pierre Guyotat, Brion Gysin, Henri Lefebvre e Sophie Podolski.

A revista, que aparece ou aparecia três vezes ao ano por iniciativa de Marc Dachy, é editada em Bruxelas, pela TRANSÉDITION, e tem ou tinha seu endereço na rue Henry van Zuylen, número 59. Roberto Altmann, em certa época foi um artista famoso. Quem

se lembra agora de Roberto Altmann?, pensa B. Carlfriedrich Claus, a mesma coisa (BOLAÑO 2008: 79).

B passa a arrazoar, daí em diante, acerca dos destinos de outros autores listados, até chegar a Henri Lefebvre, sobre quem nada sabe e que, por isso mesmo, desperta-lhe especial interesse. De volta ao hotel, ele se depara com a dificuldade intransponível imposta pela leitura:

[...] tentou em vão decifrar os grafismos de Lefebvre. A empreitada se mostra difícil. Lefebvre desenha suas palavras como se as letras fossem folhas de relva. As palavras parecem movidas pelo vento, um vento que sopra do leste, um prado de relva de altura desigual, um cone que se desfaz. Enquanto as observa (porque a primeira coisa a fazer é *observar* essas palavras), B recorda, como se estivesse vendo cinema, campos perdidos onde ele, adolescente e no hemisfério sul, procurava, distraído, um trevo de quatro folhas (BOLAÑO 2008: 80).

O recurso à *écfrase* parece ser insuficiente ao narrador para dar conta do desassossego da personagem, confrontada por imagens indecifráveis e aparentemente arruinadas. Mas, na medida em que o conto avança, a escritura rasurada de Lefebvre acaba por se tornar a alegoria mesma, para B, de uma vida em pedaços, de uma identidade fraturada, de um mundo que é fantasmagoria. Seu desabrigo interior é, por assim dizer, preenchido pela procura de vestígios imaginários de Lefebvre, em Bruxelas. Nada encontrando, resta-lhe a revista que carrega consigo para toda a parte, como se a presença material daquelas imagens ininteligíveis suprisse outras faltas, “como se aquela velha revista [...] concitasse ou produzisse um eclipse” (BOLAÑO 2008: 79). O conto inteiro se rege por esse silenciamento das relações entre sujeito e texto, sujeito e mundo, sujeito e *self*.

O exílio da personagem em trânsito, sempre à procura de um lugar no mundo, corporifica-se na sua condição análoga à de expatriado frente ao texto poético, impedido que está de adentrá-lo. A rasura é uma fronteira, muro divisório, gradil que separa, porta cerrada, posto alfandegário que só pode ser atravessado pelo leitor que se reconhece, como B, na condição de estrangeiro e clandestino. A língua de um texto rasurado será sempre estranha, desconhecida, incompreensível para o observador. O que, então, esse texto comunica? Qual o seu idioma? Hatherly responde:

[...] a escrita é uma fala muda, uma forma de materialização do imaginário. Escritor e leitor – no seu sentido mais lato – têm de se apoiar na força da imaginação referencial porque, na escrita, como na leitura, opera a função simbólica, e o símbolo é a presentificação de uma ausência. Seja qual for o tipo de escrita, visual, sonora, gestual, seja qual for o tipo de suporte estamos sempre ante imagens codificadas. E desde que haja codificação, haverá necessidade de decodificação para que a comunicação se estabeleça, mesmo que essa comunicação deseje comunicar sua incomunicabilidade.

A leitura é sempre uma forma de conquista porque permite acesso àquele reino do invisível, aquele reino inventado, a que chamamos significação. Por isso é preciso “desconfiar das imagens” e se é verdade que o escritor povoa o silêncio da palavra, fazendo dela um território onde constrói a sua *morada*, o escritor é também um artista visual, mesmo que não o saiba, mas aquele que tem a surpresa dessa descoberta desdobra-se, multiplica-se. Cria-se nele uma instabilidade, uma flexibilidade essencial ao ato da descoberta que permite aceder à performatividade da escrita como ato de invenção. Qualquer que ela seja, porque então compreende que o *idioma artístico*, no sentido de módulo de expressão próprio da criatividade, conduz a uma leitura que tem de ter em conta toda uma constelação de estruturas, e vertentes, de vetores, de opções, e por sim, uma metaleitura (HATHERLY 2005: 107-108).

No último parágrafo do conto de Bolaño, B é indagado por M sobre as razões dessa excitação com o escritor Henri Lefebvre: “Porque ninguém mais se interessa, responde B. E porque era bom” (BOLAÑO 2008: 93). Mesmo sem que possa compreender minimamente os textos-visuais que repetidamente observa, B intui suas qualidades estéticas, isto é, a validade daquela poesia ilegível, mas poesia ainda, porque ela cumpre uma função, a de nomear o mundo, a de fazer com que ele adquira algum sentido aí onde todo o resto silencia. Essa nomeação e essa atribuição de sentidos estão, contudo, na poesia que encanta a personagem, situadas num lugar indeterminado entre a mancha e a pintura, pois, como diz Bolaño numa entrevista, “a literatura não se faz apenas de palavras”²⁶ (BOLAÑO apud SOTO; BRAVO 2006: 53). Assim como o desenlace do conto é a suspensão, a intenção de fala entre B e M é a possibilidade de compreensão que B espera do texto pelo prolongamento do hábito e da convivência, o mútuo entendimento amoroso imaginado é, para ele, análogo à apreensão visual continuada e silenciosa da poesia de Lefebvre.

Quem a tudo isso melhor ilumina, afinal, é o próprio Carlfriedrich Claus, a quem só interessa a conjunção de uma “existência experimental numa obra experimental” (CLAUS 2009: 80).²⁷ A vida entendida como devir infinito, abertura [*Offenheit*]; a existência como a realidade em vias de transformação, como se o “ainda-não”, que sustenta o *princípio-esperança* vislumbrado por Ernst Bloch, estivesse para se concretizar a qualquer instante no aqui e agora (*Jetztzeit*). E a experiência estética, como nota Sarah E. JAMES (2016: 817-818), Claus a entende como “materialização semiótica” de uma utopia materialista. Em Claus, essa esperança está fundada na escritura como superação e transcendência de si e da contingência:

²⁶ “la literatura no se hace sólo de palabras.”

²⁷ „experimentelle Existenz in experimenteller Arbeit.“

Conjunções utópicas: de rocha, líquen, marfim, nuvem, cidade. Predisposição da consciência, preparada para experimentar a suprassunção²⁸ da alienação entre esses elementos. Dialética. Expansão da escrita rumo à corporeidade. Essa figuração; mudança. Plástica. Arquitetura. Utópico campo aberto.

Mas sem que as micro-estruturas da consciência jamais se percam. Aqui se constitui o principal processo-material. Aqui, na micro-zona de tensão entre dentro e fora, estão ao mesmo tempo a semente das grandes preocupações e a origem de cada recusa. Na verdade, eis aí a hematopoese medular dos experimentos: no micro-drama da existência (CLAUS 2009: 83).²⁹

É verdade que fica difícil acreditar em utopias quando o cenário conturbado em que Claus vivia parece querer regressar com toda a força, quando muros reais ou imaginários erigem-se por toda parte. A poesia resiste em silêncio, nunca silenciada, nesse mundo em que já quase ninguém se lembra de Claus; porque entre nós, no Brasil, é como se ele nunca tivesse existido. Ana Hatherly, a mesma coisa. Ela, que partilhava com Claus o estilo, a técnica e a mesma utopia:

A IDADE DA ESCRITA

I

Costumo dizer que a minha atividade começa com a
escrita
porque toda a minha atividade gira à volta da escrita.
Mas não há só uma escrita nossa
a que escrevemos para nós:
a escrita é POR CAUSA DO TEMPO
é POR CAUSA DOS OUTROS
é para não esquecermos
é para sermos lembrados é PARA SERMOS ALÉM DE

²⁸ Provavelmente, a origem de *Aufhebung*, em Claus, esteja nas leituras de Hegel e Marx. O conceito hegeliano de *Aufhebung* carrega o jogo polissêmico de negação/ aniquilação, conservação e superação. Parece ser nesse sentido complexo que Claus utiliza o termo. Para respeitar o contexto teórico imediato a que Claus se refere, a escolha da tradução de *Aufhebung* como “suprassunção” se baseia no uso dos tradutores de Hegel e Marx no Brasil como, por exemplo, na tradução de *A ideologia alemã*, assinada por Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Tavini Martorano, lê-se, no apêndice, o seguinte trecho extraído das anotações de Marx sobre Hegel: “A suprassunção [*Aufhebung*] da alienação é identificada com a suprassunção da objetividade [*Ggenständlichkeit*]” (MARX 2007: 541). Devo, aliás, ao Prof. Dr. Márcio Scheel a percepção da familiaridade da citação de Claus com o pensamento de Hegel.

²⁹ „Utopische Konjunktionen: mit Fels etwa, Lichen, Elfenbein, Gewölk, Stadt. Tendenzbewußt, vorversuchendes Experimentieren an Aufhebung der Entfremdung dazwischen. Dialektik. Schreib-Expansionen auf Körperlichkeit. Diese figurierend; verändernd. Plastik. Architektur. Utopisch aufgeschlagene Landschaft. Ohne aber je die Mikro-Strukturen as dem Bewußtsein zu verlieren. Hier ja bildet sich primär Prozeß-Materie. Hier, in dem Mikro-Spannungsfeld zwischen Innen und Außen, das zugleich Triebkeimreich ist, der Ursprung jeder Weiterung. Das eigentliche, das blutbildende Knochenmark der Experimente da: in der Mikro-Dramatik der Existenz.“

EXISTIRMOS

sinal

vínculo

aceno

Costumo dizer que a nossa era é
 a era da ESCRITALIDADE
 a da IDADE DA ESCRITA
 porque a nossa era é
 a era da ESCRIBATURA
 a IDADE DA ESCRAVATURA DA ESCRITA

A noção de ESCRITA alargou-se
 a TUDO
 a QUASE TUDO
 porque a escrita é sinônimo de IMAGEM
 imagem para se ver
 para se ter
 para se ser

Escrevo para compreender
 para apreender:
 a escrita é o que me revela
 um mundo
 o mundo

II

Escrevo e descrevo
 e descrevendo
 o tempo insere-se nas linhas
 e nas entrelinhas em que escrevo
 escrevendo imagens
 que a si mesmas se descrevem
 descrevendo o tempo

A ESCRITA
 é petrificada imagem de um percurso
 do rio antigo
 da seta temporal

Ainda não sabemos pensar de outro modo

De caminho o arabesco insinua-se
 e mesmo quando maquinal
 a escrita prolonga A MÃO
 é o prolongamento extensíssimo da mão

Indica:

disciplina
 explosão contida

Onda surda é a escrita

(HATHERLY 2005: 58-59).

“A escrita” – que fique claro –, “não o escrito”, de acordo com a fórmula que Hatherly sói reiterar (1995: 196). O gesto, não seu efeito. A poesia: não como discurso, mas a frase. Não a frase, a palavra. Não a palavra, a letra. Não a letra, o sinal. Não o sinal, a mancha. Não a mancha, mas a marca do seu apagamento. Poesia apenas tinta e linha, traço e rasura. Resíduo.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. *Minima Moralia*: reflexões a partir da vida lesada. Tradução de Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Azougue, 2009.
- ARIAS-MISSON, Alain; CLAUS, Carlfriedrich. Introductory text. *Chicago Review*, v. 26, n. 3, p. 7-8, 1974.
- ARNHEIM, R. *Entropy and Art: An Essay on Disorder and Order*. Berkeley: University of California Press, 1974;
- ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual*: uma psicologia da visão criadora. Tradução de Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- BALL, Hugo. *Die Flucht aus der Zeit*. Munich: Duncker & Humblot, 1927.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BLAMIRE, David. “Review”. *The Modern Language Review*, v. 73, n. 4, p. 954-956, Oct. 1978.
- BLOCK, Friedrich W. POIESIS, p0es1s, p0es1e – e adiante: uma retrospectiva. In: VALLIAS, A.; BLOCK, F. W.; NAVAS, A. M. (Org.). *Poiesis*: poema entre pixel e programa: exposição internacional de poesia. Rio de Janeiro: Instituto Telemar, 2008. p. 9-15.
- BLOCK, Friedrich W. Poesie und Mystik: Notizen zu ihrer Wechselbeziehung bei Carlfriedrich Claus. *TEXT+KRITIK*, München, 184, p. 120-134, X/2009.
- BOHN, Willard. From Hieroglyphics to Hypergraphics. In: JACKSON, K. D.; VOS, E.; DRUCKER, J. (Ed.). *Experimental – Visual – Concrete*: Avant-Garde Poetry Since the 1960s. Amsterdam; Atlanta, GA: Rodopi, 1996. p. 173-186.

- BOLAÑO, Roberto. *Putas Assassinas*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- CAMPOS, Haroldo de. Poesia de Vanguarda Brasileira e Alemã. In: *A arte no horizonte do provável*. São Paulo: Perspectiva, 1969. p. 155-183.
- CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. *Teoria da Poesia Concreta: textos críticos e manifestos 1950-1960*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2006.
- CLAUS, Carlfriedrich. *Denklandschaften*. Berlin: Institut für Auslandsbeziehungen, 1993.
- CLAUS, Carlfriedrich. Vorwort zur Mappe: „Toute seconde est une première“ (1983/1984). *TEXT+KRITIK*, München, 184, p. 3-4, X/2009.
- CLAUS, Carlfriedrich. Notizen zwischen der experimentellen Arbeit – zu ihr (1964). *TEXT+KRITIK* München, 184, p. 57-84, X/2009.
- DEGUY, M. Poesia sem palavras? In: NOVAES, Adauto (Org.). *Mutações: ensaios sobre as novas configurações do mundo*. Tradução de Lucia Melim. Rio de Janeiro: Agir; São Paulo: Edições SESC-SP, 2008. p. 391-405.
- DENCKER, Klaus Peter. *Optische Poesie: von den prähistorischen Schriftzeichen bis zu den digitalen Experimenten der Gegenwart*. Berlin: De Gruyter, 2011.
- FRITZSCH, Constanze. L'inconscient conscient chez Carlfriedrich Claus: *Cahiers du GRM* [En ligne], n. 5, p. 1-14, 2014.
- GARNIER, Pierre. Poésie concrète et spatiale. *Communication et langages*, n. 5, p. 13-25, 1970.
- GOMRINGER, Eugen (Ed.). *Konkrete Poesie: deutschsprachige Autoren*. Stuttgart: Reclam, 1963.
- HATHERLY, Ana. *Mapas da imaginação e da memória*. Lisboa: Moraes, 1973.
- HATHERLY, Ana. *A reinvenção da leitura: breve ensaio crítico seguido de 19 textos visuais*. Lisboa: Futura, 1975.
- HATHERLY, Ana. *O espaço crítico: do simbolismo à vanguarda*. Lisboa: Caminho, 1979.
- HATHERLY, Ana. *A casa das musas*. Lisboa: Estampa, 1996.
- HATHERLY, Ana. *Um calculador de improbabilidades*. Lisboa: Quimera, 2001.
- HATHERLY, Ana. *A idade da escrita e outros poemas*. São Paulo: Escrituras, 2005.
- JAKOBSON, Roman. Qu'est-ce que la poésie. *Poétique*, n. 7, p. 299-309, 1971.
- JAMES, Sarah E. 'Not Yet' Materialized: Carlfriedrich Claus's 'Talking Papers'. *Art History*, n. 39, v. 4, p. 796-819, September 2016.
- MAREUGE, Agathe. Quelques aspects des relations entre avant-garde et modernité dans le contexte de l'Allemagne divisée: le cas des dadaïstes vieillissants. *Germanica* [En ligne], n. 59, p. 33-50, 2016.
- MARX, Karl. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MENDONÇA, Fernando. O texto e a encruzilhada. *Revista de Letras*, v. 18, p. 273-294, 1976
- MENEZES, Philadelpho. *Poética e visualidade: uma trajetória da poesia brasileira contemporânea*. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.
- MÖSSINGER, Ingrid; MILDE, Brigitta (Ed.). *Die Künstlerfreundschaft zwischen Franz Mon und Carlfriedrich Claus: Briefwechsel 1959-1997*. Visuelle Texte. Sprachblätter. Berlin: Kerber, 2013.
- PETERS, Günther. Annäherungen an Carlfriedrich Claus. *TEXT+KRITIK*, München, 184, p. 5-14, X/2009.
- PIMENTA, Alberto. *O silêncio dos poetas*. Lisboa: Cotovia, 2003.
- SISCAR, Marcos. *Poesia e crise: ensaio sobre a "crise da poesia" como topos da modernidade*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

- SOTO, Héctor; BRAVO, Matías. La literatura no se hace sólo de palabras. In: BRAITHWAITE, Andrés (Ed.). *Bolaño por sí mismo: entrevistas escogidas*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2006. p. 49-53.
- VOS, Eric. Appendix: Carlfriedrich Claus's *Experimentalraum Aurora*. In: JACKSON, K. D.; VOS, E.; DRUCKER, J. (Eds.). *Experimental – Visual – Concrete: Avant-Garde Poetry Since the 1960s*. Amsterdam; Atlanta, GA: Rodopi, 1996. p. 36-38.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Sueli Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- WILLIAMS, Emmett (Ed.). *An Anthology of Concrete Poetry*. New York: Primary Information, 2013.

Publicações online – Internet

<http://www.kunstsammlungen-chemnitz.de/index.php?loc=ksc&content=cfc>
(Acesso em: 16 mar. 2017).

<https://www.bundestag.de/blob/412314/9d6d54a75690aabd9ee16659e7c54f47/flyer-data.pdf>
(Acesso em: 23 mar. 2017).

<http://po-ex.net/taxonomia/materialidades/planograficas/ana-hatherly-reinvencao-da-leitura-19-textos-visuais> (Acesso em: 21 maio 2017).

Recebido em 22 de junho de 2017
Aceito em 29 de agosto de 2017

O uso de seriados televisivos no ensino de alemão: aspectos linguísticos, socioculturais, ideológicos e político-sociais em *Deutschland 83*

The usage of television series in german language teaching: linguistic, sociocultural, ideological and social-political aspects in *Deutschland 83*

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837213365>

Lívia dos Santos Marques¹

Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld²

Abstract: Television series have been standing out as a currently popular option of recreation for people of different ages, and especially among students. Faced with this situation, this study aims to approach the advantages of the usage of such material for the teaching of German language's linguistic, ideological, social-political and sociocultural aspects. The following article is a fragment of a research that is still being developed, and in it we will highlight the *Deutschland 83* series. The importance of using authentic materials to teach language, and the necessity of teaching techniques that focus on the culture behind such language will be emphasized. Finally, the study concludes that serialized television shows are a material with a great potential to be explored, for it allows the student to get closer to German language and culture, at the same time that provides the student with material to cause him to reflect about his own reality.

Keywords: German language teaching, sociocultural, linguistic, ideological and social-political aspects, series' usage in the classroom, *Deutschland 83*.

Resumo: Os seriados televisivos vêm se destacando como opção de lazer bastante recorrente entre pessoas de diferentes faixas etárias, em especial, dentre estudantes. Diante disso, este trabalho tem como objetivo abordar as vantagens do uso de tal material para o ensino de aspectos linguísticos, político-sociais, ideológicos e socioculturais de língua alemã. Trata-se do recorte de uma pesquisa que se encontra ainda em desenvolvimento, no qual destacaremos o seriado *Deutschland 83*. Ressaltaremos a importância do uso de materiais autênticos para o ensino de línguas e a necessidade do ensino com foco em aspectos da cultura estrangeira. Concluímos que o seriado *Deutschland 83* é um material com potencial a ser explorado,

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Departamento de Letras Modernas, Praça Armando Sales de Oliveira, 80, 14800-901, Araraquara, SP, Brasil. E-mail: livinhaa.marques@hotmail.com. Pesquisa realizada com apoio da FAPESP Proc. 2016/08813-9.

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Departamento de Letras Modernas, Praça Armando Sales de Oliveira, 80, 14800-901, Araraquara, SP, Brasil. E-mail: cibeleroz@gmail.com.

Marques, L.; Rozenfeld, C. – Uso de seriados televisivos no ensino de alemão

permitindo que o aprendiz se aproxime da cultura e língua alemã, ao mesmo tempo em que proporciona ao aluno material para gerar uma reflexão sobre sua própria realidade.

Palavras-chave: Ensino de língua alemã, aspectos socioculturais, linguísticos, ideológicos e político-sociais, uso de seriados em sala de aula, *Deutschland 83*.

1 Introdução

Em uma perspectiva contemporânea de ensino de língua estrangeira (doravante LE), é imprescindível que o professor aborde em sala de aula tanto o sistema linguístico da LE, ou seja, seus aspectos gramaticais, fonéticos, lexicais e morfológicos, mas, também, que ele apresente ao aluno os contextos culturais da língua-alvo desde o início de seu aprendizado. Segundo Brooks, “torna-se cada vez mais claro que nós sequer começamos a ensinar o início de uma língua estrangeira até que ensinemos o que significa para aqueles de quem é a língua nativa” (BROOKS 1968: 206). Isso significa que o ensino de aspectos linguísticos de uma língua estrangeira, formas de expressão cultural, aspectos políticos, valores e ideais dos falantes desta língua, devem caminhar juntos durante o processo de ensino, para que o aluno se torne capaz de comunicar-se em situações reais na língua estrangeira. Por essa razão, STEFANI (2010), autora na qual encontramos importante sustentação teórica para este trabalho, propõe o ensino de aspectos linguísticos, socioculturais, ideológicos e político-sociais com base em filmes em sala de aula de língua estrangeira. Tais aspectos serão discutidos com mais detalhes mais adiante (Seção 3).

A partir de premissas de abordagens como a Intercultural (cf. KRAMSCH 1996, entre outros) e comunicativo intercultural (cf. SANTOS 2004),³ surge a necessidade de buscar materiais que sejam capazes de apresentar a língua e cultura estrangeiras aos alunos e de despertar seu interesse e reflexão. No caso de uma língua-alvo como a língua alemã, o uso de tais materiais em sala de aula se torna ainda mais necessário, uma vez que o aluno brasileiro, de forma geral, não tem contato frequente com a língua

³ Não nos debruçaremos sobre as premissas de tais abordagens no âmbito deste trabalho, tendo em vista que elas se encontram já amplamente discutidas na literatura (em SALOMÃO (2015), por exemplo, encontra-se disponível um bom panorama de tais discussões). As abordagens citadas se diferenciam em alguns aspectos, mas, em linhas gerais, elas têm em comum a percepção de que a língua estrangeira não deve ser ensinada de forma descontextualizada, com foco exclusivamente em formas linguísticas e, em especial, que os aspectos culturais da língua-alvo são indissociáveis no processo de ensino e de aprendizagem.

Marques, L.; Rozenfeld, C. – Uso de seriados televisivos no ensino de alemão

e cultura alemã,⁴ considerando a distância geográfica entre os dois países, que dificulta viagens à Alemanha para a maior parte dos alunos. A isso se soma o fato de que as músicas alemãs não são tocadas regularmente no rádio, nem mesmo filmes e programas televisivos alemães são exibidos na televisão aberta, situações estas que, se fossem diferentes, poderiam levar o aluno a uma maior familiarização com o contexto em que a língua está inserida. Assim, ao iniciar seu aprendizado, é necessário que o aprendiz seja auxiliado pelo professor e que este ofereça novos caminhos, materiais e informações por meio das quais o aluno irá construir conhecimentos acerca dos aspectos culturais, sociais, ideológicos e políticos alemães, com os quais, até então, ele comumente teve pouco contato.

É possível observar que os seriados televisivos têm se tornado bastante populares entre os jovens e se apresentam frequentemente como produções de boa qualidade e cada vez mais presentes na vida cotidiana da população (MARCOS 2015). Estendendo essa observação à realidade dos alunos de alemão, julgamos ser pertinente analisar tal material do ponto de vista pedagógico, como um recurso que se encontra no campo de interesse do aluno e que tem grande potencial como insumo didático. Além disso, há ainda pouco conhecimento sobre os seriados alemães no Brasil, pois eles não são tão populares, e não são transmitidos nem na televisão aberta, nem em canais pagos, mas alguns o são pela internet, fato que aponta para a importância de pesquisas sobre tal material.

Assim, este artigo tem como objetivo discutir algumas das vantagens do uso de seriados televisivos para ensino e aprendizagem de língua alemã, e em especial, para a abordagem de aspectos linguísticos, socioculturais, ideológicos e político-sociais alemães, tendo como enfoque o seriado *Deutschland 83*, sobre o qual nos debruçaremos mais detalhadamente adiante. É importante destacar, ainda, que o artigo trata de um recorte de uma pesquisa,⁵ que vem sendo desenvolvida atualmente, sobre as vantagens do uso de três seriados televisivos para ensino e aprendizagem de língua alemã e suas possibilidades para ensino dos aspectos linguísticos, político-sociais, socioculturais e ideológicos apresentados por STEFANI (2010; 2015).

⁴ Embora o alemão seja a língua oficial de diversos países, como Suíça, Alemanha, Áustria, Luxemburgo, Itália, Liechtenstein e Bélgica, focalizaremos em nosso trabalho os aspectos culturais da Alemanha, por sua relevância entre estudantes desse idioma no Brasil e da maior proximidade na relação entre os dois países.

⁵ A pesquisa atual intitula-se “Séries televisivas no ensino de língua alemã: aspectos linguísticos, político-sociais, socioculturais e ideológicos” e vem sendo desenvolvida com o apoio da FAPESP.

Marques, L.; Rozenfeld, C. – Uso de seriados televisivos no ensino de alemão

O presente trabalho foi organizado em seis tópicos, sendo o primeiro a introdução ao tema. O segundo tratará, em uma perspectiva ampla, de possíveis vantagens dos seriados para a aprendizagem de línguas estrangeiras. No terceiro abordaremos mais especificamente a possibilidade de uso de seriados para o ensino de aspectos linguísticos, socioculturais e político-sociais. No quarto tópico, discorreremos brevemente sobre os percursos metodológicos da pesquisa e os motivos que nos levaram ao recorte feito para o artigo. No quinto tópico apresentaremos a análise do seriado *Deutschland 83*, com foco nos aspectos linguísticos, socioculturais, ideológicos e político-sociais nele presentes, partindo, então, para o último tópico, as considerações finais.

2 O uso de seriados televisivos em sala de aula

O filme de cinema como insumo em sala de aula de LE foi minuciosamente investigado pela autora STEFANI (2010; 2015), que evidenciou, em um primeiro momento, seu potencial para o trabalho com aspectos linguísticos, socioculturais, ideológicos e político-sociais (STEFANI 2010), centrais neste trabalho. Em um segundo momento, a autora defende o uso de filmes devido às suas características como: a) material didático autêntico, b) lúdico, c) contextualizador de LE, d) agente motivador da aprendizagem, e) fomentador do trabalho com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) em sala de aula, f) estímulo para pesquisas extraclasse, g) forma inovadora de ensinar, h) fonte de percepção de diferentes linguagens, i) vitrine de situações verossímeis de comunicação, j) encorajador do uso da língua-alvo, k) facilitador do desenvolvimento de habilidades linguístico-culturais, l) propulsor do desenvolvimento da autonomia na aquisição/aprendizagem da LE, m) veículo para trabalhar a interdisciplinaridade, n) facilitador da compreensão do mundo, o) ferramenta na formação crítica de professores (STEFANI 2015: 56-71). Embora as reflexões da autora sejam para o cinema, tomamos tais aspectos como pertinentes também para as séries televisivas, por tratar-se de insumo com algumas características similares, tais como a autenticidade, o aspecto audiovisual, o trabalho com a linguagem verbal e não verbal, entre outras que serão discutidas ao longo deste capítulo.

Marques, L.; Rozenfeld, C. – Uso de seriados televisivos no ensino de alemão

Em consonância com Stefani, bem como partindo de uma investigação⁶ sobre os seriados em contexto de ensino de LE, é possível destacar alguns benefícios desse tipo de material. Primeiramente, trata-se de insumo audiovisual, podendo favorecer o processamento de informações e construção de conhecimentos, uma vez que os diálogos são acompanhados por expressões faciais e gestos que ajudam na compreensão e na capacidade mnemônica do aluno, ou seja, ajudam-no a memorizar informações culturais ou linguísticas (PIRES 2011).

Essas mesmas informações podem ser para o aluno também um estímulo para que ele continue aprendendo a língua-alvo. Segundo DÖRNYEI (1994), a motivação é um dos fatores determinantes para o aprendizado de língua estrangeira, e pode estar relacionado a aspectos como o interesse do aluno em novas línguas e culturas ou ao seu desejo de ampliar seu ponto de vista e conhecimento sobre o mundo. Ademais, esse tipo de recurso, por não ser utilizado comumente em sala de aula, pode romper com a rotina de aulas e gerar interesse. Ele pode ser motivador, ainda, ao se considerar que se trata de um material pelo qual o aluno pode já ter um interesse prévio, uma vez que está familiarizado com a linguagem televisiva e a utiliza, comumente, como forma de entretenimento em seu tempo livre (GUMESSON 2010).

A relevância do uso de seriados em sala de aula encontra-se ainda no fato de que ele se constitui como material autêntico, ou seja, é produzido por falantes de determinada língua-alvo (no caso deste trabalho, a alemã), sem fins pedagógicos ou qualquer adaptação para o ensino de LE, refletindo o contexto cultural, social e linguístico específico da língua (CARVALHO 1993). Segundo VIEIRA-ABRAHÃO (2015), em uma abordagem comunicativa do ensino de LE, ou seja, aquela que preza pelo desenvolvimento da capacidade de comunicação do aprendiz, o uso de linguagem autêntica em sala de aula é um dos pressupostos que devem nortear o ensino, assim como a compreensão intercultural, que irá considerar o contexto no qual a língua é falada. Portanto, um material autêntico como o seriado seria de uso adequado no âmbito de uma abordagem que considere o estudo da língua com o objetivo de levar o aluno a comunicar-se em situações reais da LE.

De acordo com STEFANI (2015: 58), a autenticidade confere a filmes

⁶ Pesquisa de Iniciação Científica, realizada no âmbito do Programa de Iniciação Científica sem Bolsa (ICSB) e intitulada “Séries Televisivas no Ensino de Língua Alemã”.

Marques, L.; Rozenfeld, C. – Uso de seriados televisivos no ensino de alemão

[...] caráter legítimo, o que significa dizer que, ao apresentar ao aprendente de LE mostras da língua-alvo que não foram adaptadas para parecerem “ideais”, nem gravadas artificialmente, simulando situações e diálogos que nem sempre ocorrem na vida real, estamos favorecendo o processo de aprendizagem. O aprendente deve ter contato com mostras da LE como ocorrem na realidade dos falantes nativos da língua-alvo, não de forma facilitada e/ou adaptada (aspas no original).

Além disso, o material autêntico permite apresentar a língua em situação contextualizada e verossímil, que de acordo com a autora, constitui-se

[...] fator fundamental no ensino de LE, porque o próprio contexto traz informações que situam o aprendiz em relação às circunstâncias em que determinadas expressões linguísticas são usadas (2015: 59).

Logo, é possível afirmar que o seriado televisivo pode levar o aluno a uma maior familiarização tanto com a língua alemã, como também com o contexto em que ela é produzida, ajudando-o a compreender as formas de agir e pensar da sociedade alemã, assim como seu ponto de vista sobre o mundo, a história, as relações humanas, e até mesmo a própria língua. Torna-se, então, importante que o aluno tenha contato com este tipo de material para que aprimore suas habilidades de comunicação, compreendendo os diferentes contextos culturais, sociais, ideológicos e políticos em que o uso da língua está inserido.

É na compreensão desses contextos que o aluno se descentraliza de si e pode passar a se identificar com o outro. Ao assistir a um seriado, o aluno vê as realidades, ideias e dificuldades de um personagem, no qual ele se projeta durante a narrativa e identificando-se com ele naquilo que ambos têm em comum (personagem e aprendiz), nos seus sentimentos e suas atitudes diante de situações difíceis, por exemplo (ARAÚJO; VOSS 2009). Essa identificação com o personagem pode levar o estudante à compreensão da perspectiva que o outro tem sobre o mundo, e de outros elementos culturais importantes.

Para melhor visualização do exposto, sintetizamos os aspectos positivos do uso do seriado em sala de aula na Figura 1, bem como as características de tal material, tomando como base nossas reflexões e os estudos apresentados, em especial, o de STEFANI (2015).



Figura 1: Aspectos sobre o uso de seriados em sala de aula de LE

Fonte: Elaboração própria.

Embora os impactos elaborados na figura estejam divididos em Afetividade do aluno e Cognição, enfatizamos que os elementos desses grupos encontram-se interligados; a representação da Figura teve como propósito apenas possibilitar ao leitor uma melhor visualização dos aspectos inerentes ao uso de seriados.

Em relação à vantagem do fácil acesso, à qual nos referimos na Figura 1, é importante destacar que, atualmente, embora existam muitas séries disponíveis online, em canais de transmissão por streaming,⁷ encontramos poucos seriados alemães⁸ com essa característica. Porém, consideramos a série *Deutschland 83* como série de fácil acesso, pois ela tanto pode ser adquirida no formato DVD em sites para compra, como por meio da distribuição digital *streaming* de algumas lojas virtuais.

Isso posto, discorreremos nos itens que se seguem mais detalhadamente sobre os aspectos a serem analisados e os resultados encontrados em *Deutschland 83*.

⁷ Canais pagos de transmissão e distribuição contínua e online, como Netflix, Amazon, Hulu, entre outros.

⁸ Um dos meios de acesso para séries alemãs é também o site do canal ZDF <<https://www.zdf.de/filme-serien>>, que disponibiliza algumas de suas séries online gratuitamente.

3 Aspectos linguísticos, socioculturais, ideológicos e político-sociais nos seriados

Abordar os aspectos linguísticos da LE é ensinar o aluno a compreender e utilizar o código da língua, sendo capaz de formar frases, entendendo o funcionamento das estruturas linguísticas (STEFANI 2010). Tais aspectos referem-se às características morfológicas, fonológicas, lexicais e sintáticas da língua e que são, então, apresentadas aos alunos da forma como são utilizadas pelos falantes da língua em contextos específicos.

Podemos destacar ainda que, em uma abordagem comunicativa, o foco do professor deve estar mais na comunicação e menos no ensino da gramática (VIEIRA-ABRAHÃO 2015). Assim, exercícios gramaticais desprovidos de contexto da forma de uso da língua não são inválidos, mas dificilmente, sem a ajuda de outros exercícios e materiais complementares, auxiliarão o aluno no desenvolvimento da capacidade de combinar orações para formar um discurso coerente e com sentido (WIDDOWSON 1991). Os seriados podem, assim, exercer esse papel, reforçando os conhecimentos linguísticos do aluno, ao mostrar a língua sendo utilizada em um contexto significativo, em diálogos e situações que são de interesse do aluno e que vão ajudá-lo a observar como a língua é, de fato, utilizada pelo falante.

Ainda em relação aos aspectos linguísticos, o seriado televisivo pode ajudar na aquisição/aprendizagem⁹ de vocabulário do aluno. Em pesquisa com crianças holandesas entre 9 e 12 anos, os autores KOOLSTRA E BEENJES (1999) concluíram que crianças que assistiam programas televisivos em inglês, com legenda em holandês, tinham uma aquisição/aprendizagem de vocabulário muito maior do que aquelas que assistiam apenas programas de televisão holandeses. Segundo os autores, muitas das crianças entrevistadas na pesquisa afirmaram aprender o vocabulário mais facilmente

⁹ Não é objetivo deste trabalho adentrar a discussão sobre os conceitos de Aquisição e Aprendizagem, pois são de natureza bastante complexa e fogem de nosso escopo. Esclarecemos, porém, que, embora os termos tenham sido tomados por KRASHEN (1981, 1982) como processos distintos e separados, os tomaremos conforme propõem os pesquisadores do Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem (GEALin), que se apoiam fortemente em pressupostos sociointeracionistas e bakhtinianos. Segundo eles, a sala de aula contemporânea é um espaço dialógico e interacional, no qual o conhecimento é construído conjunta e dialogicamente, estando, assim, muito próximo ao ambiente não formal. Assim, os termos referem-se a processos intrinsecamente relacionados, podendo “um levar ao outro” (FALASCA 2012: 29). Por essa razão, os estudiosos do referido grupo os abordam conjuntamente (cf. também MARCHESAN ET AL. 2014), da forma como também o propomos neste trabalho e com a qual concordamos.

Marques, L.; Rozenfeld, C. – Uso de seriados televisivos no ensino de alemão

em momentos de lazer, assistindo a programas em língua inglesa do que no ensino formal escolar (KOOLSTRA E BEENJES 1999). Para os autores, esses resultados podem estar relacionados ao fato de que a criança tem mais prazer em assistir a programas televisivos do que nas tarefas escolares e também têm maior interesse em compreender as histórias que assiste do que em compreender o vocabulário que as lições de materiais didáticos impõem.

Porém, é a partir de discussões sobre aspectos socioculturais que o aluno será levado a conhecer os costumes e comportamentos de povos da língua-alvo, o modo de falar, de expressar-se e de relacionar-se com o mundo, conferindo a ele maior conforto para agir e se comunicar efetivamente naquele idioma. Além disso, a abordagem de aspectos culturais do novo idioma é importante para favorecer o desestranhamento da cultura estrangeira e a reflexão e compreensão de sua própria cultura e realidade, a partir de comparações entre si e o outro e a aquisição de novos pontos de vista (ROZENFELD; VIANA 2011).

Em sala de aula, sem o auxílio de material autêntico, o professor corre o risco de apresentar a língua ao aluno somente por meio de sua própria perspectiva, ou daquela do livro didático, podendo não ser suficiente para a apreensão das características fonético-fonológicas e de padrões entoacionais da língua, ou ainda não mostrando ao aluno situações do cotidiano do estrangeiro que gerem reconhecimento e empatia em relação à cultura do outro (CARVALHO 1993).

Diante disso, o seriado ganha sentido também no nível sociocultural, uma vez que pode ser mais uma fonte de informação para o aluno. Segundo GONZALEZ E MARTÍN (2014), a partir da análise de cinco séries online da RTVE,¹⁰ foi possível concluir que, por se tratar de material audiovisual, ele pode representar, por meio de imagens, também as formas de expressão não verbais da língua estrangeira. De acordo com as autoras,

[...] os diálogos aparecem contextualizados pela imagem (o cenário, a forma de agir, de vestir e os gestos dos personagens ajudam a captar melhor a sua personalidade e facilitam a compreensão de quem os escuta), cujos elementos apoiam a interpretação das linguagens verbais e gestuais e a decodificação correta das mensagens no momento de interação (GONZALEZ E MARTÍN 2014: 85, tradução nossa).

Sendo assim, os recursos visuais do seriado ajudam o aprendiz a entender os hábitos sociais da cultura-alvo, como gestos e atitudes presentes em um diálogo, assim como

¹⁰ Órgão estatal Radiotelevision Española.

Marques, L.; Rozenfeld, C. – Uso de seriados televisivos no ensino de alemão

elementos sobre locais, vestimentas e ações que representam a cultura do falante de língua estrangeira. Segundo FROMUSELO et al. (2015), em estudo sobre as aplicações do seriado *Friends* no ensino de inglês, a pertinência do seriado para a aquisição de informações culturais autênticas (por meio de situações comunicativas e de conteúdo interessantes para os jovens) está no fato de levar ao aprendizado de expressões coloquiais típicas da língua e que estão relacionadas à cultura.

Para STEFANI (2010), os valores de determinados grupos sociais, associados aos hábitos cotidianos e formas de expressão, referem-se aos seus aspectos socioculturais, enquanto os aspectos ideológicos estão ligados à ética e aos ideais de determinado povo. A estudiosa afirma ainda que o trabalho de temas como esses pode gerar discussões em sala de aula, que não somente são capazes de gerar reflexão do aprendiz, como o ajudarão a compartilhar sua opinião mais livremente na língua estrangeira, utilizando-a como forma de expressão e comunicação.

Os aspectos político-sociais, por fim, estão relacionados à história, problemas sociais de um povo, no caso, aquele que fala a língua-alvo (STEFANI 2010). A importância deste tipo de abordagem em sala de aula de língua estrangeira provém do fato de que tal discussão “[...] pode contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva do aprendente, possibilitando analisar esses aspectos na cultura do outro e comparar com a própria cultura” (STEFANI 2010: 113).

KRAMSCH (1996) defende que os aspectos ideológicos de uma cultura-alvo são muitas vezes evitados pelos professores, que não desejam reforçar estereótipos, não desenvolvendo questionamentos e discussões entre os alunos. Porém, as formas de pensar do falante estão presentes na língua, e evitar abordá-las pelo medo de tangenciar assuntos mais ou menos polêmicos, dos quais o aluno pode discordar, apenas levará o aluno ao não conhecimento e à não reflexão.

Foi assim, com o objetivo de gerar discussões, que STEFANI (2010) optou por abordar temas de cunho ideológico em sala de aula, como por meio da exibição do filme *Diário de motocicleta*, a partir do qual foram tratados temas como a ética na medicina e a violência na revolução. Segundo a autora, “a intenção de abordar temas polêmicos como a ética foi no sentido de provocar interações significativas no idioma-alvo, e de contribuir para a inserção do aprendente em situações comunicativas semelhantes às dos falantes nativos” (STEFANI 2010: 131). As discussões também tiveram o intuito de abordar diferenças de comportamento dos falantes nativos, sem gerar julgamentos ou

Marques, L.; Rozenfeld, C. – Uso de seriados televisivos no ensino de alemão

opiniões preconceituosas. Ela relata, ainda, que os próprios alunos chegaram a propor novos temas relacionados à ideologia, como o papel da escola na sociedade e, diante desse tema e de outros de seu interesse, sua inibição com a língua tornou-se cada vez menor, levando-os a focar não em seus erros ou na forma como falam, mas na mensagem comunicativa que desejavam expressar.

Ainda em relação aos aspectos político-sociais da cultura-alvo, eles podem ser apreendidos dos seriados, uma vez que expressam os problemas sociais enfrentados por determinada sociedade, a partir da própria visão desta, e representam embates ideológicos e políticos ao longo da história ou em determinado período. Tais discussões podem ser suscitadas e despertar, então, a curiosidade do aluno, levando-o à reflexão sobre a realidade representada e a sua própria. Conforme STEFANI (2010), o professor tem a responsabilidade de estimular tais reflexões, promovendo o diálogo entre os alunos e a reflexão sobre semelhanças e diferenças entre os problemas políticos e sociais de sua cultura e a do outro, chegando a um melhor conhecimento de ambas as realidades sociais.

Em meio a tais ponderações, fica evidente o papel do professor de não exibir o seriado apenas como uma forma de entretenimento dos aprendizes. É importante que ele saliente aos alunos que o aprendizado da cultura estrangeira não é algo à parte das aulas regulares, uma curiosidade a ser satisfeita, uma fuga do conteúdo, mas uma parte essencial do aprendizado da língua estrangeira. Assim, não basta que o seriado seja exibido, mas devem ser realizadas atividades que levem o aluno à reflexão sobre si e o outro, à compreensão e ao desestranhamento da cultura-alvo e, por fim, à fixação dos conteúdos que o professor considera mais importantes, dependendo do nível de conhecimento prévio linguístico e cultural do aluno.

Para concluir, destacamos que a validade de se trabalhar com os seriados pode aplicar-se ao contexto de ensino de qualquer língua estrangeira, se o professor se dispuser a trabalhar com sua exibição de forma adequada e didática, com o objetivo de aprimorar o aprendizado do aluno. Afinal, para que um recurso como esse resulte em uma experiência de aprendizado satisfatória, é necessário que o professor não o utilize por si só, como um recurso de entretenimento e sem uma finalidade específica, mas problematize os episódios exibidos com exercícios e discussões anteriores e posteriores conforme os objetivos previamente estabelecidos para a aula (GUMESSON 2010).

4 Percorso metodológico

Na pesquisa que originou este trabalho, e que se encontra ainda em andamento, vem-se realizando uma investigação qualitativa e exploratória, com o objetivo de refletir sobre as possibilidades de uso e vantagens dos seriados televisivos no ensino e aprendizagem de língua alemã, assim como buscar seriados produzidos na Alemanha que possam ser utilizados em sala de aula, analisando-os com ênfase em aspectos linguísticos, socioculturais, político-sociais e ideológicos.

Nesse contexto, foram encontradas três séries televisivas: *Unsere Mütter Unsere Väter*, *Sibel und Max* e *Deutschland 83*. Cada uma delas apresenta momentos distintos e marcantes da história da Alemanha, apresentando o contexto cultural e político do país.

Unsere Mütter Unsere Väter é uma minissérie de uma temporada com três episódios que trata da Segunda Guerra Mundial por meio da perspectiva de cinco jovens amigos alemães, sendo que cada um desses personagens é forçado a encarar as consequências da guerra a sua maneira, com a promessa de retornarem a Berlim e reencontrarem-se no futuro. Já *Sibel und Max* se passa nos dias atuais, na cidade de Hamburg, e trata de problemas comuns às sociedades alemã e brasileira, como relacionamentos familiares, o divórcio, a gravidez na adolescência, entre outros, além de abordar a questão da imigração turca na Alemanha. Embora essas duas séries mencionadas, a saber, *Unsere Mütter Unsere Väter* e *Sibel und Max*, tenham conteúdo de grande relevância, até o momento da elaboração deste trabalho, elas não se encontram ainda disponíveis online gratuitamente, fato que pode dificultar seu uso em sala de aula.

Nosso recorte para este artigo recairá, portanto, sobre o terceiro seriado encontrado, intitulado *Deutschland 83*, que se tornou popular não só dentro da Alemanha, mas mundialmente (ROMANEK 2017), e é facilmente encontrado na internet com legendas nas mais diversas línguas. No próximo item, apresentaremos uma análise do seriado e mais detalhes sobre sua narrativa, focalizando os aspectos linguísticos, socioculturais e político-sociais presentes, que poderiam ser abordados em sala de aula. Por tratar-se de um *corpus* amplo, optamos por apresentar neste artigo a análise apenas do primeiro episódio da primeira temporada.

Assim, no referido recorte de *Deutschland 83*, destacamos trechos que podem ser utilizados pelo professor para ensino de estruturas linguísticas, da realidade

Marques, L.; Rozenfeld, C. – Uso de seriados televisivos no ensino de alemão sociocultural, histórico-política e ideológica alemã. Contudo, é pertinente ressaltar que, embora os quatro aspectos sejam tratados de forma separada no artigo, para fins de organização e melhor compreensão do leitor, eles ocorrem em um contexto de comunicação de forma inseparável, afinal, a língua não é apenas o meio pelo qual a cultura se expressa, mas é um dos aspectos da própria cultura de um país (TANG 1999) e a linguagem é atravessada pela realidade social e política, assim como o conhecimento de mundo de um povo.

Vale salientar que os recortes do seriado apresentados (e outros a serem identificados por professores) poderiam ser utilizados no ensino de alemão como língua estrangeira para público jovem ou adulto como material complementar a um livro didático adotado. Eles podem ser inseridos quando se objetiva o trato de aspectos culturais ou de especificidades da língua (como no caso dos aspectos linguísticos que apresentaremos adiante). Sua inserção dependerá, assim, de uma análise criteriosa do docente acerca de seu contexto, seus alunos, seus objetivos didático-metodológicos, de forma que o insumo seja apresentado articulado com os conteúdos propostos no planejamento do curso.

5 O seriado *Deutschland 83*: aspectos linguísticos, socioculturais, político-sociais e ideológicos

A série *Deutschland 83* foi exibida pelo canal alemão RTL no ano de 2015. Ela possui, até o momento, apenas uma temporada com oito episódios, cada um de duração média de 45 minutos. A narrativa se passa no ano de 1983, em plena guerra fria, no contexto de separação do território alemão em *Bundesrepublik Deutschland* (BRD, Alemanha Ocidental) e *Deutsche Demokratische Republik* (DDR, Alemanha Oriental), divisão decorrente dos modelos econômicos, respectivamente, capitalista e socialista. Trata da história de Martin, um jovem guarda da fronteira da Alemanha Oriental, que é obrigado pelo serviço de inteligência a se infiltrar na Alemanha Ocidental a fim de descobrir supostos planos de ataque nuclear. Entretanto, em meio às missões que devem ser cumpridas, o protagonista passa a questionar não somente sua fidelidade ao partido socialista, mas seus valores morais e sua própria identidade.

Marques, L.; Rozenfeld, C. – Uso de seriados televisivos no ensino de alemão

A partir de uma análise do primeiro episódio, de nome “*Quantum Jump*”, podemos destacar alguns dos aspectos linguísticos, socioculturais, ideológicos e político-sociais que podem ser abordados em sala de aula. Tal episódio trata principalmente da apresentação dos personagens e do choque inicial de Martin ao entrar no território capitalista e é interessante notar que tal episódio contém uma narrativa fechada, com início, meio e fim, que embora possa instigar o aluno a assistir outros episódios, também pode ser compreendido por si só. Esse episódio é bastante rico para uso em sala de aula, uma vez que se propõe a abordar não apenas a identidade dos personagens e seus conflitos pessoais que guiarão a narrativa da série, mas também as principais diferenças políticas e ideológicas entre os lados socialista e capitalista, bem como as diferenças linguísticas e culturais, às quais Martin deve se adaptar perfeitamente para que não seja descoberto como espião.

Em relação aos aspectos linguísticos, é interessante observar que o seriado pode ser encontrado online com legenda em português, o que pode ser bastante rico para o trabalho com alunos de níveis básicos. Por meio dos diálogos apresentados no seriado, o professor pode trabalhar com alunos desde exercícios de gramática e vocabulário até questões como entonação e pronúncia, características da língua que, muitas vezes, não são reproduzidas de forma fluente na fala de professores, e para as quais os livros didáticos dão, em geral, menos atenção.

Uma vez que os diálogos dos seriados são, em sua maioria, representações do discurso informal, eles também apresentam características da oralidade importantes para a fluência do aluno na comunicação. Como exemplo, poderíamos citar o uso de “*oder*”, uma conjunção muito utilizada pelos aprendizes em seu sentido literal, que poderia ser traduzido no português para a conjunção “ou”. Na oralidade da língua alemã, entretanto, essa mesma conjunção é utilizada em finais de afirmações, como forma de o falante pedir que o ouvinte concorde ou discorde daquilo que foi afirmado, ou simplesmente dar ênfase ao que disse, como a expressão “*não é?*”, usada no português brasileiro. Esse termo pode ser encontrado, por exemplo, aos 23 e 27 minutos, no primeiro episódio, mas é utilizado também diversas vezes ao longo dos oito episódios do seriado.

A série também apresenta, brevemente, traços interessantes de variação linguística entre os lados leste e oeste da Alemanha, por exemplo, quando são ensinadas a Martin algumas diferenças de vocabulário, para que ele não seja reconhecido por sua variedade linguística no lado capitalista. Essa cena, que ocorre aos 20 minutos do episódio,

Marques, L.; Rozenfeld, C. – Uso de seriados televisivos no ensino de alemão

embora seja curta, é uma oportunidade para que o professor explique aos alunos que a língua alemã, assim como o português, não é uma língua homogênea, mas possui variações no léxico e na pronúncia em função de seu território. A variação linguística é, entretanto, mais do que apenas um fato da língua, mas também um aspecto cultural da Alemanha. Esses fatos relacionados à cultura e sociedade alemãs, portanto, permeiam o seriado, como esperado de um material produzido por alemães, dentro do próprio país e na própria língua.

Outro ponto interessante que pode ser observado, e que diz respeito tanto ao sistema linguístico como à cultura da Alemanha, são as marcas de formalidade no uso de pronomes. O fenômeno ocorre, por exemplo, em um diálogo inicial do primeiro episódio entre dois oficiais de fronteira da Alemanha Oriental, entre os quais está Martin, e estudantes da Alemanha Ocidental que entram no país socialista para comprar livros mais baratos. Durante a cena, Martin usa o pronome “*Sie*” para comunicar-se com os estudantes, um pronome formal, uma vez que a sua relação com os estudantes não é de proximidade ou intimidade. Contudo, ao final de seu longo discurso, no qual ele discorre sobre a superioridade da nação e do sistema socialista, o mesmo oficial se refere aos jovens e a todos os outros alemães ocidentais como “*ihr*”, um pronome mais informal, quando diz: “*Wer wird am Ende gewinnen: ihr, Geld und Konsum gierige Kapitalisten, oder wir, Sozialisten?*”¹¹ (grifo nosso), demonstrando algum nível de desprezo e se colocando em um lugar superior em relação aos alemães do oeste por meio do uso de um pronome menos polido. A essa pergunta, os assustados estudantes respondem “*Sie gewinnen*”, usando, portanto, o pronome mais formal para referir-se aos alemães orientais. É importante ressaltar que o uso do pronome formal ou informal na língua alemã não é apenas uma alteração lexical, mas resulta em uma mudança na conjugação verbal, sobre a qual o aluno deve ter domínio. O professor, portanto, ao apontar para essa mudança de pronome, pode explicar ao aluno de nível inicial na aprendizagem de língua alemã porque a mudança ocorreu nesse contexto, trabalhar as situações adequadas para o uso de cada pronome (formal ou informal) na cultura alemã, assim como para as diferenças na conjugação verbal que ocorrem como consequência.

Em relação aos aspectos socioculturais, destacamos, por exemplo, um trecho que se relaciona ao cotidiano social alemão, que é a presença do “churrasco” como forma de

¹¹ “Quem ganha ao final: Vocês, capitalistas gananciosos por dinheiro e consumo, ou nós, socialistas?” (DEUTSCHLAND 83 2015, tradução nossa).

Marques, L.; Rozenfeld, C. – Uso de seriados televisivos no ensino de alemão

reunião entre amigos e familiares na Alemanha. O nome do evento é aqui colocado entre aspas pois ele acontece de forma diferente do tradicional churrasco brasileiro. Aos 33 minutos do primeiro episódio inicia-se o “*Grillen*”, como é chamado na Alemanha, feito ao final da tarde, em estações mais quentes do ano. Durante esse trecho do seriado podemos perceber a presença de pratos e comidas típicas da Alemanha, como a *Kartoffelsalat* (salada de batatas), mais comum do que no Brasil, uma vez que a batata é frequentemente consumida e bastante apreciada na Alemanha e utilizada em diversos pratos típicos do país. Também encontramos no churrasco a famosa linguiça alemã (*Wurst*), assim como a cerveja (*Bier*). Os dois últimos alimentos, por serem tão tradicionais, são referenciados também em uma brincadeira de uma das personagens secundárias, Yvonne, aos 34:50 minutos. Ela diz: “*Solange es Würstchen und Bier gibt, seid ihr zufrieden*”, tendo como possível tradução, “contanto que haja salsicha e cerveja, vocês estão satisfeitos”, o que demonstra a importância desse tipo de item no país, principalmente em comemorações como a representada. Embora o consumo de cerveja já seja um estereótipo comum sobre os alemães e constantemente associado a eventos como a *Oktoberfest* (NIKITA; DON; LOH 2014), é importante que o aluno compreenda que tal festa não representa a realidade cotidiana alemã, mas um evento anual específico de determinada região (Munique). Uma cena como essa pode promover uma discussão mais aprofundada acerca de costumes quanto a esse consumo de cerveja, sobre festas, encontros com amigos, etc, podendo resultar no desestranhamento e na aproximação entre o aprendiz e a cultura-alvo. Tal atividade pode ser realizada em diferentes grupos de alunos, de iniciantes a avançados, quando o foco é o trabalho com aspectos culturais, sendo necessário, porém, que o professor adéque o tipo de atividade com o trecho do filme ao nível linguístico desses grupos.

Ainda em relação aos aspectos socioculturais, podemos ressaltar a presença da literatura no seriado, a partir da referência ao poema de Goethe “*Heidenröslein*”, que não é declamado, mas cantado em um breve momento, também pela personagem Yvonne, aos 36 minutos do episódio. Goethe é considerado um dos maiores escritores da literatura alemã, tornando-se uma figura icônica, não somente entre os estudiosos de literatura, mas por toda a Alemanha. Salientamos o fato de que, na referida cena, um dos seus poemas é cantado em meio ao “Grill”, anteriormente citado, ou seja, não exatamente em uma situação formal ou um público intelectualizado. Assim, consideramos que esse trecho reflete a importância do escritor para a cultura alemã

Marques, L.; Rozenfeld, C. – Uso de seriados televisivos no ensino de alemão

ainda hoje, uma vez que, embora tenha sido publicado em 1799, o poema é presente ainda nos dias atuais, e divulgado por uma mídia tão popular como a televisão. É importante, portanto, que o professor apresente a importância da obra do poeta, e use o seriado, assim como outros materiais complementares (livros, poemas, vídeos de representações teatrais ou declamações, fotos ou biografias do poeta) para apresentar esse aspecto da cultura alemã aos alunos.

Em relação aos aspectos político-sociais representados, é possível apreendê-los desde a abertura do primeiro episódio. Nesse momento, o seriado preocupa-se em contextualizar a realidade de disputa ideológica e a tensão que cercava o mundo da época. Essa primeira cena trata de um dos discursos de Ronald Reagan contra os governantes socialistas, no qual o ex-presidente os chama de “Foco do mal no mundo moderno” e se refere aos países que adotam o sistema de “império do mal”. A fala do ex-líder norte-americano preocupa os personagens, uma vez que deixa claro o posicionamento do presidente como um inimigo que pretende combater a força socialista. Uma cena como essa, que se desenvolve por pouco mais de um minuto na série, pode contribuir em sala de aula no sentido de despertar a curiosidade do aluno para o contexto histórico da época, constituindo-se em um possível impulso para uma discussão, tanto sobre a atuação do presidente estadunidense e suas políticas contra os países socialistas, quanto sobre a realidade política da Alemanha durante esse período, a sua divisão, sendo uma parte de seu território apoiada pelos Estados Unidos e outra apoiada pela União Soviética.

Estes são temas importantes para o aluno, não somente como aprendiz de língua alemã, mas em sua formação como cidadão crítico. O trecho trata de questões interdisciplinares que, portanto, articulam diferentes áreas do conhecimento para formação de um aluno que compreende as questões sociais (de sua própria realidade ou da realidade de outros) como um todo, não de forma fragmentada (SANTOS; GAMERO; GIMENEZ 2014). Assim, a partir dessa discussão do seriado, surge a oportunidade de preparação de aulas interdisciplinares sobre a história da Alemanha e do mundo durante o período de Guerra Fria. Tais temas podem ser trabalhados em parceria com professores de outras áreas, como Geografia, História ou Sociologia, de acordo com a possibilidade do professor. Por meio desses temas, o professor poderia, então, planejar aulas nas quais apresenta a situação da Alemanha nesse período e a relaciona com a realidade dos alunos e do mundo hoje.

Marques, L.; Rozenfeld, C. – Uso de seriados televisivos no ensino de alemão

As próximas cenas destacadas podem ser consideradas tanto do ponto de vista político-social, por tratar dos costumes e ideais de um momento político e histórico específico, como ideológico, uma vez que tratam dos valores e pensamentos dos personagens em relação ao seu sistema econômico.

A primeira que destacamos ocorre aos 12 minutos de episódio, quando Martin é convocado por militares de alto escalão para ir ao oeste europeu em uma missão. Nessa cena, embora Martin tenha, poucos segundos antes, afirmado que, se necessário, ele morreria pelo partido, o personagem se nega a ir para a Alemanha Ocidental, com medo de deixar a sua casa, sua mãe e a namorada. Nesse momento percebe-se que, embora o protagonista se filie ao pensamento socialista da época, ele não está realmente disposto a se sacrificar por essa causa, e ao afirmar o contrário, apenas responde conforme lhe havia sido ensinado segundo a ideologia na qual ele foi educado, sem que outras opções lhe fossem apresentadas. Assim, nota-se a partir da cena que sua proclamada devoção ao partido socialista é um processo, de certa forma, automatizado, e não resultante de reflexão em relação à ideologia do partido e de sua crença em seus princípios.

Ao longo do episódio, há outros personagens que demonstram ter um pensamento mais crítico em relação à realidade social e econômica dos dois lados da Alemanha, dentre os quais se destacam Tobias, um professor universitário que trabalha no oeste, infiltrado pelo governo socialista, e Alexander, militar servindo a Alemanha Ocidental, mas que reflete criticamente sobre a relação do sistema capitalista com a disputa nuclear. Tobias deixa sua posição muito clara a favor do leste. Diferentemente de Martin, que ao falar sobre o partido socialista recita discursos decorados e dá as respostas esperadas sem muita reflexão, aos 18 minutos do episódio, Tobias fala sobre a alienação instigada pelo sistema capitalista, que almeja cidadãos que se mantenham “gordos, preguiçosos e complacentes”. Ele explica ironicamente a Martin que uma das “vantagens” de se estar no oeste é a suposta liberdade, mas que essa, na verdade, representa a falta de atenção das pessoas às necessidades umas das outras.

A resposta de Martin a isso mostra mais uma vez sua falta de reflexão sobre os sistemas capitalista e socialista, pois ele pergunta à Tobias “onde se realizam as paradas” na Alemanha Ocidental, referindo-se às paradas militares que ocorriam do lado leste. Ao formular tal questionamento, é possível inferir que Martin pode nunca ter de fato refletido sobre a função social e política do referido evento. Segundo MAGALHÃES (2013: 13), “as paradas militares são um exemplo claro de ocupação do espaço público

Marques, L.; Rozenfeld, C. – Uso de seriados televisivos no ensino de alemão

(ruas e praças) para demonstrar a força e a seriedade do poder, cujo objetivo mais direto seria a demonstração do poderio militar, bem como o reforço de uma ordem social hierárquica”. Sendo assim, as paradas configuram-se como acontecimento mais coerente com o sistema político da Alemanha Oriental do que da Alemanha Ocidental, uma vez que o governo ditatorial necessita reforçar seu poder sobre a população de forma clara, a fim de controlá-la. O ocidente, como foi observado por Tobias, exerce um controle diferente sobre a sua população, através do estímulo ao consumo exacerbado.

Alexander, por sua vez, que lembramos ser um militar servindo na Alemanha Ocidental, embora no primeiro episódio seja um personagem de menor projeção, com menor número de falas e pouco tempo em cena, já mostra um pensamento crítico em relação ao sistema em que foi criado. Ele o vive e, pode-se dizer, o defende por meio de seu trabalho no Exército. Isso fica mais explícito no momento em que, conversando com Martin, recomenda-lhe um livro de Petra Kelly, aos 22 minutos. Petra Kelly foi uma personagem da política e ativista alemã que se posicionou claramente contra o armamento nuclear. A recomendação desse livro a Martin por Alexander simboliza que suas ideias se diferenciam daquelas de outros militares com quem trabalha, incluindo seu pai, um general. Essa diferença será desenvolvida ao longo dos episódios da temporada, se tornando cada vez mais clara, até resultar em um envolvimento entre Alexander e Tobias.

Os aspectos político-sociais e ideológicos destacados até então, desde a primeira cena do episódio até o discurso dos dois personagens, podem ser abordados em sala de aula com o objetivo de levar o aluno a refletir sobre a situação em que Martin se encontra: a de alienação e reprodução de discursos sobre uma ideologia na qual ele não acredita verdadeiramente. A partir dessa discussão é possível problematizar a própria ideologia dos alunos, refletindo sobre o fato de que muitas vezes podemos estar também reproduzindo discursos veiculados pela mídia e no senso comum, de forma alienada. Isso ajudará os alunos não somente na sua formação como estudante de língua estrangeira, mas na sua formação como cidadão, capaz de refletir e mobilizar-se em prol da sociedade em que vive.

Defendemos ainda que o seriado em foco também pode levar o aluno a refletir sobre o sistema econômico em seu país e sobre as disputas de poder político que ocorrem nele. Por meio desse tipo de reflexão, o aluno pode identificar-se com Martin e, a partir de

Marques, L.; Rozenfeld, C. – Uso de seriados televisivos no ensino de alemão

então, compreender o contexto em que o personagem se encontra e a língua que fala, levando a um desestranhamento e à compreensão em relação à cultura e história alemãs.

A partir das discussões propostas sobre as cenas do episódio, concluímos que é possível o professor ampliar o conhecimento de mundo dos alunos, levando-os a uma reflexão crítica sobre seus valores e crenças, por meio de uma abordagem pedagógica mais dialógica do que expositiva.

6 Considerações finais

A partir das discussões apresentadas, é possível concluir que o seriado televisivo constitui um material interessante a ser explorado em aulas de língua estrangeira, por ter impacto no nível afetivo e cognitivo dos alunos e em decorrência de suas características de multimodalidade e descontinuidade (sequência de filmes curtos). Além disso, eles possibilitam abordar aspectos linguísticos, socioculturais, ideológicos e político-sociais em sala de aula, que são de grande importância para que o aluno desenvolva sua capacidade de comunicação e discurso na língua-alvo.

No ensino de língua alemã, esses materiais tornam-se ainda mais importantes para que o aluno tenha acesso às informações linguísticas e culturais sobre o país, para a desconstrução de estereótipos, a aprendizagem do idioma e o aumento da aproximação do aluno com a língua e cultura que está aprendendo. Tendo em vista a distância geográfica entre falantes nativos de alemão e brasileiros e a baixa presença da língua e cultura em grande parte do cotidiano de nosso país, o contato com o alemão é dificultado, potencializando a pertinência de incentivo dos alunos para o contato com a língua e a cultura.

O seriado *Deutschland 83* é um exemplo de material que pode ser trabalhado em sala de aula, para que o aluno conheça mais sobre a história alemã, a cultura, e tenha acesso ao uso autêntico da língua em situação de uso real e não somente por meio das breves conversas resultantes de situações artificiais que são apresentadas em materiais didáticos. O referido seriado aborda aspectos político-sociais e ideológicos interessantes sobre os sistemas econômicos capitalista e socialista, bem como trâmites e alianças de governo frente a uma possível guerra, elementos que podem levar o aluno à reflexão sobre a cultura estrangeira e também sobre a sua própria realidade social e política.

Marques, L.; Rozenfeld, C. – Uso de seriados televisivos no ensino de alemão

Ademais, esse tipo de material favorece a motivação do aluno e a aproximação da alteridade, sua língua, cultura e história, podendo prepará-lo melhor para situações reais de comunicação na língua estrangeira e também contribuindo para a ampliação de sua visão de mundo.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Alda Regina; VOSS, Rita de Cássia Ribeiro. Cinema em Sala de Aula: identificação e projeção no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa. *Conexão – Comunicação e Cultura*, v. 8, n. 15, p. 119-130, 2009.
- BROOKS, Nelson. Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. *Journal Cit. Foreign Language Annals*, v. 1, n. 3, p. 204-217, 1968.
- CARVALHO, Ana Amélia Costa da Conceição Amorim Soares de. Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 6, n. 2, p. 117-124, 1993.
- DEUTSCHLAND 83. Direção de Edward Berger. Produção de Joerg Winger, Nico Hofmann, Henriette Loppold. RTL, 2015. 45 min. color. son.
- DÖRNYEI, Zoltan. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, v. 78 n. 3, p. 273-284, 1994.
- FALASCA, Patricia. Aquisição/aprendizagem: subjetividade e deslocamentos identitários. 2012, 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86763/falasca_p_me_arafcl.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- FRUMUSELO, Anca Daniela et al. Television Series Inside the EFL Classroom: Bridg-ing the Gap Between Teaching and Learning Informal Language Through Subtitles. *Linguistics and Education*, n. 32, p. 107-117, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2015.10.001>>. Acesso em: 5 abr. 2017.
- GONZALEZ, Noelia Maria Ramos; MARTÍN, Ana Maria Rico. Análisis de la expresión de la cortesía em RTVE Internacional para la enseñanza del Español-Lengua extranjera. *RLA (Revista de Lingüística Teórica y Aplicada)*, Concepción, v. 52, n. 1, p. 79-103, 2014.
- GUMESSON, Duani Woiciechowski Batista. A utilização de vídeos em aulas de inglês para o Ensino Médio. *Polyphonia*, v. 21, n. 2, p. 519-536, jul./dez. 2010.
- KOOLSTRA, Cees M; BEENJES, Johannes W. J. Children's Vocabulary Acquisition in a Foreign Language Through Watching Subtitled Television Programs at Home. *Educational Technology Research and Development*, v. 47, n. 1, p. 51-60, 1999.
- KRAMSCH, Claire. The Cultural Component of Language Teaching. *Language, Culture and Curriculum*, v. 9, n. 2, p. 82-93, 1996.
- KRASHEN, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- MARCHESAN, Renata Coelho; FALASCA, Patricia; BUENO, Rafaela G. Aquisição/aprendizagem de língua estrangeira e as contribuições bakhtinianas. In: DEL RÉ, ALESSANDRA et al. (Org.). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Editora Contexto, 2014. p. 95-112.

- MAGALHÃES, Fabiano Rosa de. As manifestações no espaço público: a rua como lugar da expressão política. *Revista Pensamento Plural*, Pelotas, n. 12, p. 7-35, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pensamentoplural/article/view/3179>>. Acesso em: 7 ago. 2017.
- MARCOS, Natália. A era da explosão ‘seriéfila’: número de novas ficções televisivas produzidas nos EUA aumenta a cada ano. *El País*. Cultura. Madrid, 2015. Disponível em <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/03/27/cultura/1427481479_992620.html>. Acesso em: 31 maio 2017.
- NIKITA, Larisa; DON, Zuraidah Binti Mohd; LOH, Sau Cheong. “Great Technology, Football and...”: Malaysian Language Learners’ Stereotypes about Germany. *Pandaemonium Germanicum*, v. 17 n. 24, p. 154-174, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-88372014000200009>. Acesso em: 31 maio 2017.
- PIRES, Ana Cristina Antunes. O Cinema na Sala de Aula: Contributos sobre a utilização de cinema na aula de língua estrangeira (Espanhol). 2011. Tese (Mestrado em Ensino do Português). Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2011.
- ROMANEK, Neal. Anna Winger: *Deutschland 83* Proves World-Class Series Can be Made in Germany. *IBC*. Production. 2017. Disponível em: <<https://www.ibt.org/production/anna-winger-breaking-the-mould-of-german-tv/853.article>>. Acesso em: 28 out. 2017.
- ROZENLFELD, Cibele Cecílio Faria; VIANA, Nelson. O desestranhamento em relação ao alemão na aprendizagem do idioma: um processo de aproximação ao “outro” sob a perspectiva da competência intercultural. *Revista Pandaemonium Germanicum*, v. 17, p. 259-288, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/38109>>. Acesso em: 31 maio 2017.
- SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 54, n. 2, p. 361-392, 2015.
- SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- SANTOS, Lucas Moreira dos; GAMERO, Raquel; GIMENEZ, Telma Nunes. Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do Ensino Médio. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 53, n. 1, p. 79-102, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132014000100005>. Acesso em: 31 maio 2017.
- STEFANI, Viviane Cristina Garcia de. *O Cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Estadual de São Carlos, São Carlos, 2010.
- STEFANI, Viviane Cristina Garcia de. Formação continuada de professores de línguas estrangeiras mediada pelo cinema: contribuições da Teoria da Atividade. 2015. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- TANG, Ramona. The Place of “Culture” in the Foreign Language Classroom: A Reflection. *The Internet TESL Journal*, v. 5, n. 8, s/p., 1999. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Tang-Culture>>. Acesso em: 5 abr. 2017.
- VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. *Revista EntreLínguas*, v. 1 n. 1, p. 25-41, 2015.

Marques, L.; Rozenfeld, C. – Uso de seriados televisivos no ensino de alemão

WIDDOWSON, Harry G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

Recebido em 31 de maio de 2017

Aceito em 31 de agosto 2017

Der Zerfall des Schriftdeutschen im Estado Novo?

The Decay of Written German in the Vargas Era?

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837213387>

Lisa Woytowicz ¹

Abstract: This essay deals with the use of written German in Brazil in the 20th century. The basis of this research project is a collection of private letters written by Hunsrückisch speakers during the Vargas Era. The purpose of this study is to identify to what extent Hunsrückisch speakers used a single written standard, since their mother tongue was mainly spoken. It is argued that the language policy introduced by Vargas is not the only reason for Portuguese replacing German as umbrella language. Nevertheless, the *Estado Novo* was a decisive factor which prevented the establishment of a Brazilian variety of written standard German.

Keywords: Hunsrückisch, Linguistic Contact, German Minorities, Brazil, Vargas Era

Zusammenfassung: Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit Sprechern des Hunsrückischen in Brasilien und deren Gebrauch des Schriftdeutschen im 20. Jahrhundert. Basis der Analyse ist ein Korpus von Privatbriefen, die während der ersten Diktatur geschrieben wurden. Der Fokus der Analyse ist die Frage nach einer uniformen Schriftnorm für diese Sprechergruppe, deren Muttersprache fast ausschließlich mündlich verwendet wurde. Es wird argumentiert, dass der *Estado Novo* nicht die einzige Ursache für den Dachsprachenwechsel vom Deutschen zum Portugiesischen war, jedoch entscheidend dazu beigetragen hat, dass die Etablierung einer brasilianischen Schriftnorm des Deutschen endgültig verhindert wurde.

Stichwörter: Hunsrückisch, deutsche Minderheiten, Sprachkontakt, Brasilien, Estado Novo

Resumo: Neste artigo discute-se o uso do alemão escrito por falantes da variedade hunsriqueano no Brasil no século XX. A base da pesquisa apresentada é um acervo de cartas privadas escritas na época do Estado Novo. O foco da análise é a questão de um único padrão do alemão escrito usado pelos hunsriqueanos cuja língua materna principalmente era uma variedade falada. É de supor que a política linguística na ditadura não foi o único fator que resultou na mudança da língua teto a favor do português. Mesmo assim, o Estado Novo desempenhou um papel significante porque definitivamente impediu o estabelecimento de um padrão brasileiro do alemão escrito.

Palavras-chave: hunsriqueano, minorias alemãs, contato linguístico, Brasil, Estado Novo

¹ Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Saarstraße 21, 55122 Mainz, Alemanha, email: Lisa-Woytowicz@gmx.de

1 Historische und linguistische Kontextualisierung

Die ersten deutschen Auswanderer kamen im Jahr 1824 nach Brasilien und siedelten zuerst in São Leopoldo im heutigen Bundesstaat Rio Grande do Sul, ab 1829 auch im heutigen Bundesstaat Santa Catarina (vgl. ALTENHOFEN 1996: 24; ALTENHOFEN 2016: 111). In den folgenden Jahrzehnten entfernten sich einige ihrer Nachfahren immer weiter von der Mutterkolonie São Leopoldo. Die durch ALTENHOFEN (2014: 90) rekonstruierten Migrationsströme zeigen eine Ausbreitung der „Deutschen“² in weiteren Regionen Brasiliens, wodurch sich auch die von ihnen gesprochenen Varietäten des Deutschen anderorts verbreiteten.

Der vorliegende Artikel wird sich mit dem Gebrauch des Schriftdeutschen der Nachfahren dieser Einwanderer auseinandersetzen. Hierzu wurden ausgewählte Privatbriefe aus dem 20. Jahrhundert analysiert. Diese werden zuvor historisch und linguistisch eingeordnet; anschließend werden in mehreren Briefen vorkommende Phänomene aufgezeigt und diese anhand von Beispielen präsentiert. Dabei soll die Frage nach einem möglichen Zerfall des Schriftdeutschen beantwortet werden.

Der Begriff „Hochdeutsch“ wird in dieser Arbeit „im sprachsoziologischen Sinne [als] die (überregional gültige, normierte, kodifizierte) Hochsprache“ (BUBMANN 2008: 265) verstanden. BUBMANN (2008: 680) setzt die Begriffe Hochsprache und Standardsprache miteinander gleich. Beide bezeichnen „die historisch legitimierte, überregionale mündliche und schriftliche Sprachform der sozialen Mittel- bzw. Oberschicht“ und unterliegen „weitgehender Normierung, die über öffentliche Medien und Institutionen, vor allem aber durch das Bildungssystem kontrolliert und vermittelt [werden]“ (ebd.). Hochdeutsch entspricht daher Standarddeutsch. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch nur erstgenannter Begriff verwendet. Schriftdeutsch³ ist wiederum „das Hochdeutsche in der (bestimmten sprachlichen Gesetzmäßigkeiten folgenden) schriftlichen Form“ (DUDENREAKTION 2017).

² Der Begriff verweist auf Deutschbrasilianer, d.h. Einwanderer der ersten Migrationswelle von 1824-1850, im Gegensatz zu „Deutschländern“, die erst später nach Brasilien auswanderten (vgl. ALTENHOFEN 2016: 111).

³ In der Schweiz werden die Begriffe Hochdeutsch und Schriftdeutsch gleichgesetzt. In dieser Arbeit werden die beiden Begriffe im oben definierten Sinne voneinander differenziert (vgl. DUDEN 2017).

Für die Einwanderer der ersten Generationen fungierte das Hunsrückische als *lingua franca* in informellen Kontexten, d.h. insbesondere in der gesprochenen Sprache. Die Einwanderer kamen aus unterschiedlichen Regionen des damaligen Deutschen Bunds und sprachen daher unterschiedliche Varietäten. Hunsrückisch bildete sich aufgrund seiner Nähe zum Hochdeutschen als Koiné zur gegenseitigen Verständigung innerhalb dieser heterogenen Gruppe heraus. Im Gegensatz dazu fungierte das Hochdeutsche als Dachsprache im formalen, ergo meist geschriebenen, Kontext (vgl. ALTENHOFEN 2014: 86 f.). Der Gebrauch des Hochdeutschen bzw. des Hunsrückischen war somit diaphasisch markiert.

„In die neu entstandene Koiné wurden nach und nach immer mehr portugiesische Elemente übernommen, sodass sie zu einer eigenständigen Varietät wurde, für die eine interne Variation charakteristisch ist“ (STEFFEN 2016: 135). ALTENHOFEN definiert das Hunsrückische im Gegensatz zum Hochdeutschen wie folgt:

»Hrs.« ist der Oberbegriff für eine überregionale Varietät des Deutschen in Rio Grande do Sul/Südbrasilien, die ein Dialektkontinuum darstellt, dessen sprachliche Konstitution auf eine rhein-/moselfränkische Basis zurückgeht und eine Vielfalt sprachkontaktbedingter Elemente anderer deutscher Dialekte sowie insbesondere des Ptg. einschließt (ALTENHOFEN 1996: 27).

In den sogenannten deutschen Kolonien entstanden selbst verwaltete Schulen, an denen (das lokale) Hochdeutsch gelehrt wurde. Es „nahm daher naturgemäß die Rolle der normgerechten Schriftsprache ein“ (PUPP SPINASSÉ 2016: 88). Außerdem erschienen vor allem im Umkreis der Mutterkolonie zahlreiche Printmedien auf Deutsch (vgl. ALTENHOFEN 2016: 125; STEFFEN 2016: 136). ALTENHOFEN (2016: 104) grenzt diese Form des Hochdeutschen als „landschaftliches Hochdeutsch“ ab. Darunter versteht er „die lokal intendierte *Oralisierungsnorm* des Deutschen, die aufgrund [linguistischer] Merkmale, von diesen Sprechern als gehobene Normsprache bewertet wird, die sie jedoch mit einem »Regionalakzent« realisieren und vorwiegend mit partieller Kompetenz beherrschen“. Es ist daher davon auszugehen, dass weite Teile der ersten Generationen der Einwanderer zwei verschiedene Varietäten des Deutschen benutzten, Portugiesisch hingegen kaum beherrschten.

Der Begriff „landschaftliches Hochdeutsch“ ergibt insbesondere mit Verweis auf die oben genannte Definition Sinn, der zufolge v.a. das Bildungssystem den sprachlichen Standard vermittelt und kontrolliert. Die Deutungshoheit darüber, was Hochdeutsch in Brasilien zu dieser Zeit war, lag bei den Schulen in den deutschen

Kolonien. Diese vermittelten zwangsläufig ein alternatives Hochdeutsch, da der Formierungs- und Konsolidierungsprozess des europäischen Hochdeutsch zum Zeitpunkt der ersten deutschen Auswanderungswelle nach Brasilien noch gar nicht abgeschlossen war (vgl. FLEISCHER et. al. 2001: 635 ff.). Das Schriftdeutsch von Hunsrückischsprechern basierte daher auf dem landschaftlichen Hochdeutsch, das sich anders als sein europäisches Pendant entwickelte.

Die in diesem Beitrag vorgestellten Briefe sind ein Bruchteil der Forschungsarbeit, die im Rahmen des Projekts „ALMA-H“ (*Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata – Hunsrückisch*, auf Deutsch: Atlas zum Sprachkontakt der deutschen Minderheiten im Rio-de-la-Plata-Becken – Hunsrückisch) geleistet wird.⁴ Sie sind Bestandteil einer privaten Sammlung von etwa 1200 Briefen, die von deutschen Siedlern in Brasilien und deren Nachfahren im 19. und 20. Jahrhundert verfasst wurden. Daher wurden sie teilweise in Deutscher Kurrentschrift (auch Spitzschrift) verfasst und mussten vor ihrer Analyse transkribiert werden.

STEFFEN (2016: 138 ff.) definiert anhand einer Auswahl von Briefen aus demselben Korpus verschiedene Phasen des Sprachkontakts. In der ersten Phase, die ungefähr bis zur Jahrhundertwende andauert, lassen sich vereinzelt Lusismen in den Briefen nachweisen. Die meist lexikalischen Entlehnungen beschränken sich auf bestimmte Wortfelder und brasilianische Realia. In der Regel werden die Lehnwörter stark assimiliert. STEFFEN formuliert – basierend auf der Analyse mehrerer Briefe aus demselben Zeitraum – in Bezug auf die Schreibung der Entlehnungen drei Gesetzmäßigkeiten:

1. Sie entspricht in der Regel nicht der portugiesischen Orthographie; 2. Es werden häufig Aussprachemuster des hunsrückischen Dialekts in der Schreibung widerspiegelt; [...] 3. Die Schreibung weist eine große Varianz auf, was sich mitunter auch auf den gleichen Schreiber beziehen kann. (STEFFEN 2016: 142)

Mit Anbruch des 20. Jahrhunderts werden erste Briefe vollständig auf Portugiesisch verfasst. Häufig kommt es auch innerhalb eines Briefes zu Codeswitching. Bis zum Zweiten Weltkrieg überwiegt bei den meisten Autoren allerdings das Deutsche. Diese zweite Phase ist STEFFEN zufolge im Gegensatz zur ersten von der Zweisprachigkeit

⁴ Dabei handelt es sich um ein Gemeinschaftsprojekt der Romanistik der Christian-Albrechts-Universität Kiel und der Germanistik des Instituto de Letras der Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasilien. Siehe auch: <http://www.ufrgs.br/projalma>.

vieler Einwanderer und ihrer Nachfahren geprägt (vgl. 2016: 143 ff.). Jedoch sei „die eigene Umgangsvarietät schon stark gemischt“ (STEFFEN 2016: 147). Dies zeigt sich u.a. anhand von Kasusverlust bzw. -unsicherheit, Lehnwörtern aus zusätzlichen Wortfeldern und einer „portugiesischeren“ Schreibweise der Entlehnungen. Parallel kommt es sowohl im geschriebenen Portugiesisch als auch im geschriebenen Hochdeutsch (weiterhin) zu phonetischen Interferenzen aus dem Hunsrückischen. Angesichts des Jonglierens mit drei Varietäten könnte man daher sogar von einer Dreisprachigkeit der Autoren der Briefe sprechen. Nichtsdestotrotz ist nicht jede Abweichung vom Hochdeutschen, das in der geschriebenen Sprache nach wie vor als normgerecht galt, auf einen Einfluss des Portugiesischen oder des Hunsrückischen zurückzuführen (vgl. STEFFEN 2016: 147 ff.). STEFFEN (2016: 150) betrachtet die oben benannten linguistischen Phänomene auch als Resultat einer „Herausbildung einer eigenständigen deutschbrasilianischen Identität“⁵. Dabei beruft er sich auf ROSENBERG:

In Zeiten ernsthafter Norminstabilität kann es zu "galoppierendem" Wandel kommen: Die Normloyalität geht zurück, wenn kulturelle und sprachliche Gruppengrenzen undeutlich werden. Die Normsicherheit kann rapide zerfallen unter intensivem Sprachkontakt, der die Herausbildung von Mischvarietäten oder sogar Sprachmischung bewirkt [...] (ROSENBERG 2003: 14).

Einer der Faktoren, die kulturelle und sprachliche Gruppengrenzen im Brasilien des 20. Jahrhunderts ins Wanken brachten, war die (Sprach-)Politik im sogenannten *Estado Novo* (1937-1945) unter Getúlio Vargas. Im Zuge des Nationalisierungsprozesses wurde jeglicher Gebrauch einer anderen Sprache als Portugiesisch untersagt. Dies war einer der hauptsächlichen Gründe für den von ALTENHOFEN (2016: 124) beschriebenen Dachsprachenwechsel vom Hochdeutschen zum Portugiesischen, „der sich in der diagenationellen Dimension vollzieht“. Einerseits beschleunigte diese Politik den Verlust des Hochdeutschen, indem Deutsch als Schulfach oder als Publikationssprache verboten wurde, andererseits fehlte es an Infrastruktur für das Erlernen des Portugiesischen als Fremdsprache (vgl. ebd. 124 ff.; STEFFEN 2016: 133 ff.; PUPP SPINASSÉ 2016: 88).

In der dritten von STEFFEN (2016: 150 ff.) beschriebenen Phase, deren Anfang das Ende des Zweiten Weltkriegs und der Fall des Vargas-Regimes bilden, verblasst das Deutsche in den Briefen zusehends. Die Normloyalität nimmt weiter ab, jüngere

⁵ Dies ist wiederum eine der Grundvoraussetzungen für die Entstehung eigener Varietäten (vgl. FLEISCHER et. al. 2001: 360).

Autoren können häufig keine vollständigen Texte mehr auf Hochdeutsch formulieren und verfallen ins Portugiesische, das sie jedoch ebenfalls nicht einwandfrei beherrschen. Im Gegensatz zu der Generation, die Deutsch in der Schule gelernt hatte, konnten die ersten Betroffenen des Dachsprachenwechsels sich somit schriftlich weder auf Deutsch noch auf Portugiesisch normgerecht ausdrücken.

STEFFEN (2016: 155) kommt zu dem Schluss, dass der *Estado Novo* keinen direkten Einfluss auf die private Schriftlichkeit der Hunsrückischsprechenden nahm, da die Normloyalität bereits um die Jahrhundertwende abgenommen hatte. Vielmehr sei der „Sprachwechsel im Bereich der Privatschriftlichkeit [...] ein kontinuierlicher, aber sehr langsam ablaufender Prozess, der durch das allmähliche Ein- und Vordringen des Portugiesischen bei gleichzeitigem Abbau des Hochdeutschen geprägt war“.

ROSENBERG (2003: 9) zufolge setzte in den Kolonien mit dem *Estado Novo* eine „Redialektalisierung“ ein; STEFFEN (vgl. 2016: 133) ist der Meinung, dass dieser Prozess den Dachsprachenwechsel vorantrieb. Man könnte aber auch davon ausgehen, dass der durch zahlreiche Faktoren – wie Sprachpolitik, Urbanisierung und Industrialisierung (vgl. ALTENHOFEN 1996: 74) – voranschreitende und politisch gewollte Dachsprachenwechsel die Redialektalisierung förderte. Diese Annahme geht Hand in Hand mit ALTENHOFENS (2016: 126) fester Überzeugung, dass „die Nationalisierung im Wesentlichen den Zugang zur hochdeutschen Dachsprache verdrängt hat, [aber] nicht in gleichem Maße [...] das Hunsrückische, das [...] eine Art sprachliches Refugium bildete“. Eine „Flucht“ ins Hunsrückische, der einzigen Muttersprache, war daher nur eine logische Konsequenz aus dem fehlenden Zugang zu Deutsch- und angemessenem Portugiesischunterricht zu dieser Zeit. Es kann überdies als ein „Sich-Berufen“ auf die eigene Identität interpretiert werden; wie bewusst bzw. unbewusst dieser Prozess sich vollzog, ist jedoch kaum zu ermesen.

Die Autorin vertritt die These, dass es sich (1) beim Hunsrückischen um die einzige Muttersprache⁶ seiner Sprecher handelt und dass (2) diese Varietät für ihre Sprecher schon immer die Rolle des sprachlichen, identitätsprägenden Refugiums eingenommen hat; im *Estado Novo*, einer Zeit, in der „kulturelle und sprachliche Gruppengrenzen undeutlich [wurden]“ (ROSENBERG 2003: 14), wurde diese Rolle

⁶ „Einzige Muttersprache“ meint, dass es sich beim Hunsrückischen um die einzige Varietät handelte, die von den Sprechern auf muttersprachlichem Niveau beherrscht wurde, da sie diese bereits als Kind vor Eintritt in die Schule lernten und sich in dieser Sprache am sichersten und wohlsten fühlten.

besonders gestärkt. Für diese Behauptungen spricht u.a. die Tatsache, dass schon zu Anfang des 20. Jahrhunderts vereinzelt Texte auf Hunsrückisch verfasst wurden; diese hatten i.d.R. humoristische oder identitäre Zwecke (vgl. PUPP SPINASSÉ 2016: 88; ALTENHOFEN 2016: 112; ALTENHOFEN et al. 2007: 73 f.). Außerdem schrieben spätere Generationen, denen der Hochdeutschunterricht in der Schule verwehrt blieb, in Anlehnung an die ersten Autoren ebenfalls „so wie sie sprachen“, ergo auf Hunsrückisch (PUPP SPINASSÉ 2016: 88), ohne dass die Varietät zuvor schriftlich genormt worden war.

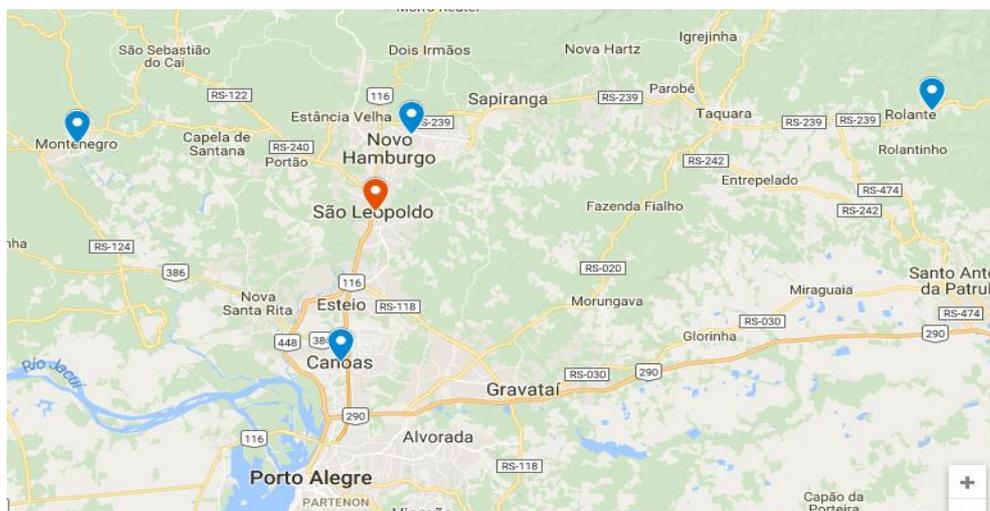
Dies – verstärkt durch den Willen, in der Sprache schreiben zu können, in der man sich am wohlsten fühlt – erzeugte eine (kleine, aber immerhin vorhandene) Schreibtradition im Hunsrückischen [...]. Basierend auf dieser Tradition wurden im Rahmen des Projekts ESCRITHU Schriftregeln für das Hunsrückische erstellt, die vom Standarddeutschen ausgehend die Entscheidungen der alten Autoren/Sprecher und die Variationen innerhalb des Hunsrückischen berücksichtigen [...] (PUPP SPINASSÉ 2016: 88, Hervorh. d. Verf.).

Es scheint, als ob den Sprechern aller Generationen das Hunsrückische allgemein näher war bzw. ist als das Hochdeutsche oder das Portugiesische. Jedoch wurde aufgrund politischer, gesellschaftlicher und historischer Aspekte, erst dem Hochdeutschen und später dem Portugiesischen in der Schriftsprache stets mehr Bedeutung und daher mehr Prestige beigemessen. Aus diesem Grunde gab es auch erst im 21. Jahrhundert erste Ansätze, Schriftregeln für das Hunsrückische festzulegen. Der Prestigeunterschied erklärt außerdem, warum Verfasser sich in älteren schriftlichen Belegen, die zahlreiche Merkmale des Hunsrückischen aufweisen, trotzdem oft an dem orientieren, was sie für Hochdeutsch halten (vgl. ALTENHOFEN 2016: 112 f.), obwohl sie diese Varietät „vorwiegend mit partieller Kompetenz beherrschen“ (ebd. 2016: 104; vgl. ALTENHOFEN et al. 2007: 74). Es scheint daher abwegig, Hochdeutsch als ihre Muttersprache zu bezeichnen.

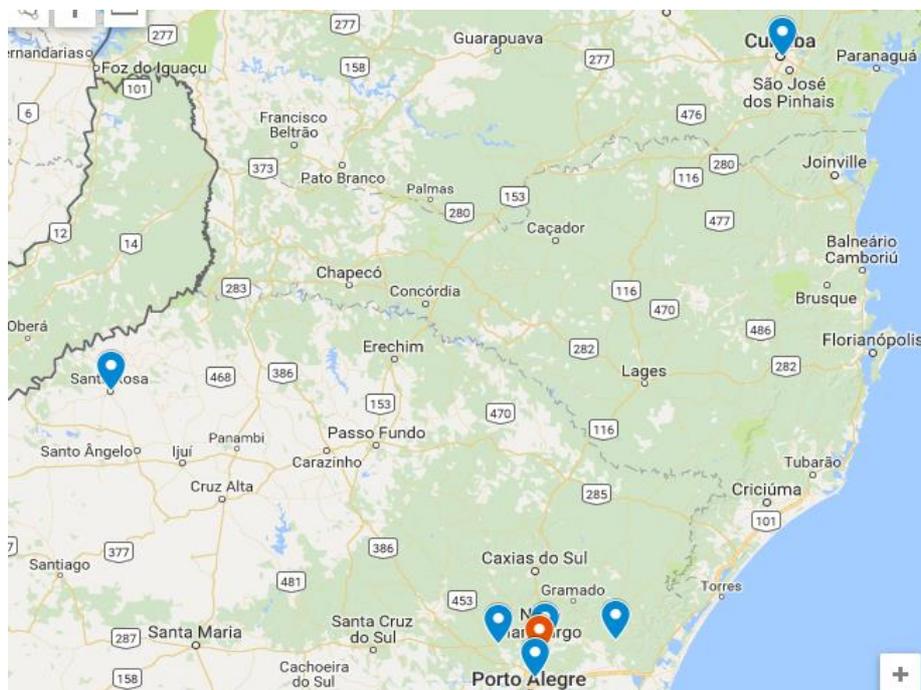
2 Eine Auswahl an Briefen: allgemeine Beobachtungen

Die im Folgenden vorgestellten Briefe wurden im 20. Jahrhundert verfasst und an eine Frau namens Ida Werner bzw. ihre Familie in Montenegro geschickt. Heute befinden sich die Briefe im Besitz ihrer Nachfahren in Rolante (siehe Karte 1). Die Empfängerin der Briefe lebte somit im näheren Umkreis der Mutterkolonie São Leopoldo, in der

Deutsch lange Zeit präsenter war als in den später gegründeten Tochterkolonien, da dieses Gebiet räumlich, sozial und sprachlich bis in die 1970er-Jahre relativ isoliert blieb (vgl. ALTENHOFEN 2016: 110 f.). Die Absender der Briefe sind Freunde und Verwandte der Empfängerin. Einige wohnten ebenfalls im näheren Umkreis der Mutterkolonie, in Canoas, Novo Hamburgo und Rolante; andere hatten sich im Zuge der Binnenmigrationsströme weiter von São Leopoldo entfernt und lebten in Santa Rosa oder Curitiba (siehe Karte 2).



Karte 1: Wohnort der Empfängerin und der Absender aus dem näheren Umkreis (GOOGLE: 2017)



Karte 2: Wohnorte der Absender aus dem weiteren Umkreis (GOOGLE: 2017)

Inhaltlich geht es in den meisten Briefen in erster Linie um den Alltag der Verfasser. Oft schreiben sie zu bestimmten Gelegenheiten wie Geburtstagen oder an christlichen Feiertagen wie Pfingsten, Ostern oder Weihnachten. Alle in diesem Beitrag präsentierten Briefe wurden auf Deutsch verfasst und beinhalten kein Codeswitching im klassischen Sinne; der Kodewechsel erfolgt nie über längere Passagen. Es kommt jedoch zu Entlehnungen, *nonce words* und Ein-Wort-Switches.⁷ Portugiesischsprachige Briefe, deren Anzahl im 20. Jahrhundert und insbesondere im *Estado Novo* anstieg, wurden für diesen Beitrag bewusst ausgeklammert. Fokus der Analyse sind die Briefe, die während oder unmittelbar vor der Diktatur auf Deutsch geschrieben wurden.

Allgemein lassen sich nachstehende Aussagen über die Briefe treffen; teilweise stimmen sie mit dem überein, was STEFFEN bereits in Bezug auf die Briefe der ersten Einwanderergenerationen und die zweisprachigen Briefe des 20. Jahrhunderts festgestellt hat. (1) Die Briefe weisen einen hohen Grad an Mündlichkeit auf. STEFFEN (2016: 138) begründet dies damit, dass Privatbriefe dem kommunikativen Nähepol besonders nahe stünden, d.h. dass diese Briefe konzeptionell mündlich sind und über einen geringen Planungsgrad verfügen. (2) Dies bedeutet konkret, dass „die Texte in der Regel nicht in reinem Hochdeutsch geschrieben sind, sondern sowohl dialektale Elemente des riograndenser Hunsrückisch enthalten als auch lusische Elemente“ (ebd.). Der hohe Grad an Mündlichkeit äußert sich u.a. in fehlender Interpunktion, Wiederholungen bzw. Redundanzen.

Kein einziger der Briefe entspricht dem Hochdeutschen; die Verfasser orientierten sich beim Schreiben an dem von ALTENHOFEN (2016: 104) definierten „landschaftlichen Hochdeutsch“, das bis zum Verbot der Sprache an den selbst verwalteten Schulen gelehrt wurde und als die erstrebenswerte Schriftnorm galt (siehe oben). Diese Varietät enthielt bereits Elemente des Hunsrückischen, das seinerseits wiederum Elemente des Portugiesischen enthielt (vgl. STEFFEN 2016: 147; vgl. PUPP SPINASSÉ 2016: 82). Es ist daher nahezu unmöglich, eventuell auch nicht

⁷ BRANFORD und CLAUGHTON (1995: 209) definieren *Entleihen* als “the adoption into one language of items, patterns and meanings from another”. Sie differenzieren klar zwischen Entlehnungen und ad hoc gebildeten Wörtern – *nonce words*. Letztere sind kein Teil des von den Autoren so benannten öffentlichen Sprachsystems, innerhalb dessen der Großteil der Sprecher einer bestimmten Varietät dieselben Entlehnungen akzeptiert und verwendet. Im Unterschied zu *nonce words* werden Ein-Wort-Switches nicht an die Zielsprache angepasst. Sie stellen keine Entlehnungen dar, sondern einen sehr kurzen Wechsel in eine andere Varietät. Im Falle der Briefe kann man daher in manchen Fällen nur vermuten, bei welchen Wörtern es sich um etablierte Entlehnungen, um *nonce words* oder um Ein-Wort-Switches handelt. Daher werden alle drei im weiteren Verlauf unter „Entlehnungen“ zusammengefasst.

wünschenswert, bei der Analyse der deutschen Briefe stets zwischen Einflüssen bzw. Interferenzen der unterschiedlichen Varietäten unterscheiden zu wollen; ihre Grenzen verlaufen fließend.

(3) Die meisten Schreiber sind inkonsistent in der Anwendung von (orthographischen) Regeln. Teilweise werden selbst innerhalb eines Briefes einzelne Wörter von demselben Autor unterschiedlich geschrieben. Dies wirft die Frage nach der Existenz einer oder mehrerer Standards auf. (4) Im Vergleich zum Schriftdeutschen weist das landschaftliche Hochdeutsch Anzeichen eines Abbaus grammatikalischer Strukturen auf. Es kommt u.a. zu Kasusverlust und einer unüblichen Nutzung von Pronomina (vgl. STEFFEN 2016: 147 f.).

(5) Alle Autoren der hier vorgestellten Briefe können sich schriftlich auf einer Varietät ausdrücken, die für sie Hochdeutsch repräsentiert. Das Ausmaß der unter den Punkten (1) bis (4) erwähnten Phänomene variiert allerdings sehr stark, ist also vom Individuum abhängig. STEFFENS (vgl. 2016: 142, siehe oben) Beobachtungen in Bezug auf portugiesische Entlehnungen in den Briefen des 19. Jahrhunderts gelten auch für die Briefe des 20. Jahrhunderts und auch für deutsche Wörter, wie im Folgenden dargestellt werden wird.

3 Beispiele und Analyse

Nachstehend werden meist zwei Briefe desselben Autors vorgestellt. Dies ermöglicht ggf. Rückschlüsse auf Entwicklungen im schriftlichen Ausdruck der betreffenden Person, wenn die Briefe aus verschiedenen Jahren stammen.

Liebe Ida

Hoffe das diese Zeilen Dir bei gesundheit antreffen mögen / so vie der selbe fall bei mir auch ist. Nun ~~varum~~ varum / varst Du nicht gekommen für die austellung? es ^{hatt} mir / sehr leid getan denn dein Verehrer hatte auf dich gevartet / ich var zveimal an die / Station gegangen, ich hatte gemeint / ich müsste Dich bei guken. Ein paar Tage noch vordem / hatte Papa die gelegenheit mit F derüber zu sprechen / F hatte gesagt vas hatt das leben noch für einen / Zweck für mich keine Frau, da sagte Papa zu Ihm / da vere ein Mädél die Sie schon oft gesehen hat / und Sie ham Ihr gefallen Sie hatt gefragt ob Sie / noch hier veren, da ist Er ganz dumm gevorden / ganz ausersich gevorden vor / Freude er ist so froh. / [...] ich veis es Er tete zu gerne hairaten / ~~Du~~ Mir ist es als das noch dein richtiger Deckel vere. / Nechsten Monat den 15ten gibst wieder am Denk= / mal fest, jetzt komme aber sicher venn Du / konnst komme F den 14ten. das du am 15ten schon hier / bist ganz sicher vird 3 tage das fest sein. Freitag Samstag / und Sonntag aber ~~ich bin~~ ich bitte Dich nochmals / komme. So ein Almofadinha wirst Du doch nicht / entgehen lassen. Est tete mich so freuen das venn / ich hairate das denn ^{Du}

æ auch hairaten tetest. Für / heute muss ich schliesen Mit Gruss deine / J.
komme den 14ten

[J., Hamburgo Welho, 24/10/1929]

Auf den ersten Blick fallen die zahlreichen Korrekturen auf. Häufig wurden Wörter durchgestrichen oder im Nachhinein hochgestellt hinzugefügt. Dies könnte als Unsicherheit der Autorin interpretiert werden; sicherlich ist es jedoch ein Indikator dafür, dass sie sich an einem Standard orientiert, den sie wahrscheinlich in der Schule gelernt hat. Wäre es nicht ihre Intention, normgerecht zu schreiben, hätte sie wohl kaum das Bedürfnis, sich zu korrigieren. Dieser Rückschluss kann auch anhand anderer Beobachtungen gezogen werden: Substantive werden manchmal groß („Verehrer“, „Zweck“, „Freude“) und manchmal klein geschrieben („gesundheit“, „fall“, „ausstellung“, „fest“). Der Autorin scheint jedoch bewusst zu sein, dass Substantive allgemein großgeschrieben werden, denn ausgerechnet die beiden einzigen lexikalischen Entlehnungen aus dem Portugiesischen, bei denen es sich um Substantive handelt, werden am Anfang mit einem Großbuchstaben versehen: „Station“ (estação = Bahnhof) und „Almofadinha“ (almofadinha = (umgangssprachlich) gutgekleidete, reiche Person). Vermutlich sollen die Nomina so eingedeutscht werden. Allgemein scheint die Kleinschreibung von Substantiven entweder zufällig oder aufgrund von Nachlässigkeit zu erfolgen. So werden sowohl Abstrakta als auch Konkreta manchmal kleingeschrieben; das Substantiv „Tage“ wird sogar einmal groß- und einmal kleingeschrieben. Allgemein bestätigt dies ALTENHOFENS (vgl. 2016: 104, siehe oben) Aussage in Bezug auf landschaftliches Hochdeutsch.

Es bestehen jedoch auch Regelmäßigkeiten. So unterscheidet die Autorin orthographisch nie zwischen „das“ und „dass“. Dieses Phänomen lässt sich bei sehr vielen Briefen sowohl aus dem 19. als auch aus dem 20. Jahrhundert beobachten. Es mag sich dabei um eine Eigenart des landschaftlichen Hochdeutsch handeln. Dasselbe gilt für den doppelten Bindestrich bzw. das Gleichzeichen, das als Bindestrich fungiert. Der Grad der Mündlichkeit ist in diesem Brief sehr hoch: Die Autorin schreibt redundant („vor Freude, er ist so froh“), wiederholt sich („jetzt komme aber sicher wenn Du kommst komme [...] ich bitte Dich nochmals komme“) und bildet lange Sätze, setzt jedoch kaum Interpunktionszeichen. Besonders extrem ist dies zu beobachten, als sie ein Gespräch wiedergibt und erst nach acht Zeilen einen Punkt setzt. Es kann angenommen werden, dass die Autorin so schreibt, wie sie spricht. Einige Elemente

könnten auf das Hunsrückische zurückgeführt werden, wie z.B. vereinzelte Sonorisierung („ausersich“, „schliesen) oder Vokalverschiebungen („derüber“, „vere“, „Nechste“, „tete“), die sich in der Schriftsprache der Autorin widerspiegeln. Im Vergleich zum Hochdeutschen handelt es sich dabei um Abweichungen von der Norm. Ob es sich in allen Fällen jedoch auch von einer Abweichung des landschaftlichen Hochdeutschen – der lokalen Norm – handelt, ist fraglich, da dieses durchaus vom Hunsrückischen geprägt war. Der hohe Grad der Mündlichkeit ist wohl kaum eine bewusste Entscheidung; es ist vielmehr ein Resultat der partiellen Kenntnisse der schriftlichen Norm (vgl. ALTENHOFEN 2016: 104) verbunden mit der kommunikativen Nähe der Briefe (vgl. STEFFEN 2016: 138). Des Weiteren muss an dieser Stelle betont werden, dass die Schulen, an denen Deutsch unterrichtet wurde, selbst verwaltet wurden und nicht selten geografisch und sozial relativ isoliert waren (siehe oben). Es wäre daher nicht besonders abwegig, von mehreren Varianten des landschaftlichen Hochdeutsch auszugehen, die an den unterschiedlichen Schulen unterrichtet wurden und in jeweils unterschiedlichem Ausmaß vom Hunsrückischen bzw. vom Portugiesischen geprägt waren.

Für das fehlende Subjekt in der ersten Zeile des Briefes bestehen mindestens zwei mögliche Erklärungen: Einerseits könnte es sich dabei um einen weiteren Indikator für Mündlichkeit handeln; andererseits kann das fehlende Subjekt mit dem Einfluss des Portugiesischen erklärt werden, da diese Sprache ohne explizites Subjektpronomen auskommt.

Abgesehen von zwei Ausnahmen wird das Graphem „w“ des Hochdeutschen durch „v“ ersetzt. Wahrscheinlich sieht die Autorin keine Notwendigkeit darin, „w“ zu benutzen, da es phonetisch für sie keinen Unterschied macht; beide Grapheme repräsentieren anscheinend den stimmhaften labiodentalen Frikativ /v/. Da das Graphem „f“ hingegen verwendet wird, ist davon auszugehen, dass es das stimmlose Pendant /f/ repräsentiert. Die ungewöhnliche Schreibung des Ortsnamens könnte mit seinem Alter zusammenhängen. Der Ort wurde von deutschen Siedlern gegründet, die kein bis kaum Portugiesisch sprachen bzw. schrieben. Unter den Einwanderern und ihren Nachkommen setzte sich diese – im Portugiesischen falsche – Schreibart wahrscheinlich durch und wurde bis zum Nationalisierungsprozess auch nicht hinterfragt oder geändert. Ähnlich wie im Fall der fehlenden graphemischen Unterscheidung von „das“ und „dass“, trifft die fehlende Unterscheidung von /w/ und

/v/ auf mehrere Autoren zu. Es bestätigt einmal mehr den hohen Grad der Mündlichkeit und legt die Vermutung nahe, dass es sich auch hierbei um eine Eigenart des landschaftlichen Hochdeutsch handeln könnte.

Der Abbau grammatikalischer Strukturen zeigt sich vor allem anhand der Verwendung von Personalpronomina, die abweichend vom europäischen Standard dekliniert werden („Dir bei gesundheit antreffen mögen“) oder deren Bezüge nicht mehr deutlich sind: „[D]a sagte Papa zu Ihm da vere ein Mädél die Sie schon oft gesehen hat und Sie ham Ihr gefallen Sie hatt gefragt ob Sie noch hier veren, da ist Er ganz...“ Außerdem werden Pronomina eher zufällig großgeschrieben. Es lässt sich dabei keine zugrundeliegende Logik erkennen, da weder die Art des Pronomens (Personal- oder Possessivpronomen) noch die grammatikalische Person die Entscheidung für oder gegen einen Großbuchstaben am Anfang des Wortes beeinflusst. Meistens wird ein Personalpronomen in der zweiten Person Singular jedoch großgeschrieben; dafür spricht, dass die Autorin weiß, dass in der von ihr angestrebten Norm, Pronomina großgeschrieben werden können; anscheinend weiß sie aber nicht genau, in welchen Fällen dies zutrifft. Die Verwendung des Pronomens in der Formulierung „ich hatte gemeint ich müsste Dich bei guken“ in Verbindung mit der Präposition „bei“ weicht deutlich vom Hochdeutschen ab; es ist jedoch möglich, dass dieser Ausdruck die lokale Norm repräsentiert. Gleiches gilt für die Konjunktivformen im letzten Absatz des Briefs; das Verb „tun“ wird im Konjunktiv II mit einem Infinitiv kombiniert.

Der zweite Brief wurde von derselben Person sechs Jahre später geschrieben. Die Autorin ist von Hamburgo Velho⁸ nach Porto Alegre (siehe Karte 1) gezogen. Im Gegensatz zum ersten Brief korrigiert sich die Autorin nicht mehr, was ein Argument dafür sein könnte, dass sie sich sicherer in ihrem schriftlichen Sprachgebrauch fühlt. Nach wie vor schreibt sie einige Substantive klein („angst“, „fall“, „schvestern“) verzichtet meistens auf das Graphem „w“ und formuliert manchmal redundant („venn ich im fall“, „venn, es mit der Bondes als“).

Liebe Freundin.

Ich habe Deinen Brief am 9ten erhalten. / Wenn der Dampfer ankommt, bin ich sicher / dá, brauchst keine angst zu haben, venn / ich im fall noch nicht dort sollte sein denn / varte bis ich komme, man kann nicht vissen / venn, es mit der Bondes als vass passiert dass / man sich verspétet, nun es vird schon alles / klappen. Nun verde ich schliesen

⁸ Hamburgo Velho ist (heutzutage) ein Stadtteil von Novo Hamburgo. Auf Karte 1 ist Hamburgo Velho als blaue Markierung nördlich von Hamburgo Novo eingezeichnet.

aufs baldige / wieder sehen. Grüsse an deine liebe Mutter / und schwestern, besonders auch von deiner / Freundin J.

[J., Porto Alegre, 10/09/1935]

Weiterhin kommt es zu Vokalverschiebung („denn“) und Sonorisierung („schliesen“). Es ist also immer noch ein hoher Grad an Mündlichkeit gegeben. Die Großschreibung von Pronomina erfolgt weiterhin eher zufällig, im Unterschied zum ersten Brief sind ihre Bezüge jedoch immer klar. Auch hier wurde die einzige lexikalische Entlehnung aus dem Portugiesischen eingedeutscht: „Bondes“ (o bonde = die Straßenbahn) wurde wie ein deutsches Nomen großgeschrieben, sein Genus wurde dem deutschen Genus (die Bahn) angepasst. Das fehlende Subjekt in der dritten Zeile kann, wie auch schon im Beispiel oben, sowohl als Interferenz der gesprochenen Sprache als auch des Portugiesischen betrachtet werden.

Es lassen sich jedoch auch Unterschiede zwischen den beiden Briefen feststellen. Die Verfasserin benutzt für das Deutsche atypische Grapheme („dá“, „verspétet“). Durch den Umzug in eine größere Stadt war sie dem Portugiesischen im Alltag wahrscheinlich wesentlich mehr ausgesetzt als in Hamburgo Velho. Ob sie mit den diakritischen Zeichen, die Bestandteil des portugiesischen Graphemsystems sind, einen Unterschied in der Aussprache des jeweiligen Wortes kennzeichnen möchte, ist unklar. Es ist ebenso möglich, dass sie sich nicht bewusst dazu entschieden hat, die Zeichen zu verwenden. Eine weitere Auffälligkeit, die sich im ersten Brief in der Form nicht nachweisen ließ, ist eine deutliche Abweichung von der deutschen Syntax, die wahrscheinlich nicht auf den hohen Grad der Mündlichkeit zurückzuführen ist: „[V]enn ich im fall noch nicht dort sollte sein...“.

An anderer Stelle passt sich die Autorin mehr dem Schriftdeutschen an als zuvor. So setzt sie deutlich mehr Interpunktionszeichen und verwendet die normgerechte Schreibung der Konjunktion „dass“. Welche Faktoren diesen Wandel beeinflusst haben, kann nicht eindeutig konstatiert werden. Der Umzug mag die neuen portugiesischstämmigen Elemente erklären, lexikalische Entlehnungen waren hingegen seither Bestandteil des Vokabulars von Sprechern des Hunsrückischen (vgl. STEFFEN 2016: 147). Die stärkere Anpassung an das Schriftdeutsche ist vorerst ungeklärt. Eventuell orientierte sich das landschaftliche Hochdeutsch in Porto Alegre stärker am Hochdeutschen als das in Hamburgo Velho und die Autorin passte sich an die lokale Norm ihres neuen Zuhauses an. Die Beobachtungen zeigen, dass insbesondere die

Codes „Hochdeutsch“, „landschaftliches Hochdeutsch“ und „Hunsrückisch“ oft kaum eindeutig voneinander zu trennen sind und dass diese Varietäten nebeneinander existieren sowie einander beeinflussen; dabei kann von verschiedenen Varianten des landschaftlichen Hochdeutsch ausgegangen werden, was wiederum nahelegt, dass dieses sich noch nicht als eigenständige Varietät stabilisiert hatte.

Die folgenden beiden Briefe wurden von einer älteren Person geschrieben.⁹ Allgemein ist ihr geschriebenes Deutsch dem Hochdeutschen deutlich näher als das der ersten Autorin. Dies kann durchaus an ihrem Alter liegen, wenn man davon ausgeht, dass sie zu einem früheren Zeitpunkt und an einem anderen Ort Deutsch in der Schule gelernt hat, an dem der Unterschied zwischen dem landschaftlichem Hochdeutsch und Hochdeutsch geringer war. Allerdings ist dies eine Vermutung.

Das normgerechtere Deutsch schlägt sich in folgenden Punkten nieder: Die Autorin setzt wesentlich mehr Interpunktionszeichen und schreibt Nomina durchgehend groß. Allgemein ist sie sehr viel konsequenter in der Anwendung von Regeln, die sie wahrscheinlich als lokale Norm in der Schule gelernt hat. Die ersten beiden Briefe sind aber nicht falsch oder schlechter, sie repräsentieren vielmehr eine andere lokale Norm. Im Vergleich zur ersten Autorin scheint die zweite Autorin sich beim Gebrauch „ihrer“ Norm jedoch wesentlich sicherer zu fühlen.

Liebe Ida!

Nun warte ich schon so lange / auf einen Brief, aber es ko \bar{m} t kei $_$ / ner, hast du vergessen mir zu schrei $_$ / ben, oder hast du oder deine Schwes $_$ / tern keine Zeit? Ganz gewisz wohnt / Ihr doch jetzt schon in Eurem neuen / Hause, ich habe ja auch nicht an die / Finchen und Idalina zum Geburts / tage geschrieben, weil ich nicht die / Nu \bar{m} er von Eurem neuen Haus / und den Namen von der Strasze / weisz, aber nun wünsche ich noch / heute recht viel Glück und Gottes / Segen für Finchen und Ida- / lina. [...] / Mir d \bar{g} ging es in letzter Zeit / nicht vom besten, die Reise / nach Hamburg war auch / nicht so gut als ich gehofft / hatte, habe überall Kranke / angetroffen, als ich zu Hause / kam, hat meine Schwägerin / Sophia schon hier auf mich / gewartet, wir wollten uns / in Hamburg treffen und / zusaen zuhause fahren, aber / als ich dort ankam da war sie / schon fort, da war sie längere / Zeit hier bei mir und war auch / krank geworden, aber jetzt ist / sie wieder in Porto Alegre / angestellt. Jetzt habe ich auch / mal wieder Unglück gehabt, / ich war von einer Spinne ge $_$ / bissen an der linken Hand u. / konnte so Tage nicht arbeiten / jetzt geht es schon wieder, aber / gut ist es noch nicht, doch hoffe / ich das es jetzt bald ganz gut / damit ich wieder besser arbei $_{ten}$ / kann, ich habe doch wieder eine / Reise vor da musz ich doch was / verdienen, habe eine Bluse / zu stricken, [...] wenn die fer / tig ist und deine auch, dann / werde ich wenn Gott^{will} wieder / nach Montenegro auf / besuch ko \bar{m} en und die Blu $_$ / sen hinbringen aber das /

⁹ Verwandtschaftsbeziehung und Inhalte der Briefe lassen darauf schließen. In einem anderem hier nicht präsentierten Brief verweist die Autorin auf ihr hohes Alter, das sie von der Umsetzung ihrer Reisepläne abhält.

wird wohl noch ein paar Wochen / dauern, weil ja auch nähen / musz. Wie geht es sonst noch / noch in Montenegro? / Diesen Brief habe ich mit in Tante Lisette ihr Covert getan / damit er sicher anko^mmt weil ich die richtige Adresse von / Eurem neuen Haus nicht weisz / Viele herzliche Grüsse an Euch alle sendet Eure Tante E^ma S.

[J.E.S., Canoas, 19/04/1936]

Anstelle der Graphemkombination „mm“ schreibt die Autorin stets ein „m“ und versieht es mit einem Strich, selbst bei ihrem eigenen Vornamen. Ebenso konsequent schreibt sie alle Pronomina der zweiten Person Plural groß, alle übrigen klein. Auch diese Regelmäßigkeiten sind wahrscheinlich auf einen erlernten Standard zurückzuführen, wobei das erste Phänomen auch pragmatische Gründe haben könnte. Ebenso wie die erste Autorin verwendet sie einen doppelten Bindestrich. Dieser wird jedoch immer tiefgestellt. Eine weitere Gemeinsamkeit ist die fehlende orthographische Unterscheidung zwischen „dass“ und „das“.

Im Schriftbild der Verfasserin wird die Graphemkombination „sz“ nicht zu einem „ß“ zusammengefasst; andere Autoren tun dies durchaus. An mancher Stelle verwendet sie auch „ss“ („vergessen“, „Adresse“, „gebissen“). Es ist jedoch nicht festzustellen, ob die jeweiligen Graphemkombinationen unterschiedliche Laute umsetzen oder ob es sich um den gleichen Laut /s/ handelt. Letzteres ist wahrscheinlicher, es bleibt jedoch ungeklärt, wann die Autorin sich für welches Graphem entscheidet. Allerdings ist sie konsequent in ihrer Schreibung, da Wörter, die sie mehrmals benutzt, gleich geschrieben werden („weisz“, „musz“).

Bei dem Nomen „Bluse“ könnte es aufgrund des portugiesischen Einflusses zu einer leichten Bedeutungsverschiebung gekommen sein. Ein Bedeutungswandel des Wortes ist jedoch auch ohne den Einfluss der Fremdsprache möglich. Eine Bluse im üblichen Sinne kann jedenfalls nicht gestrickt werden, da sie nicht aus Wolle besteht. Der deutschstämmige Ortsname „Hamburgo“ wird von der Verfasserin wieder eingedeutscht, die portugiesischstämmigen Ortsnamen bleiben unverändert. Diese Beispiele zeigen ein weiteres Mal, dass eine strikte Trennung der Varietäten bzw. Codes oft unmöglich ist.

Dem Inhalt des Briefs kann man entnehmen, dass die Autorin relativ viel verreist. Es ist daher davon auszugehen, dass sie regelmäßig mit verschiedenen Varietäten des Deutschen in Kontakt gekommen ist. Sie war also weniger isoliert als wahrscheinlich viele andere Sprecher des Hunsrückischen. Auch dies ist eine mögliche

Erklärung für ihr stärkeres Bewusstsein für eine Norm und die daraus resultierende Normloyalität.

Der Abbau grammatikalischer Strukturen erfolgt nur selten. An einer Stelle fehlt ein Subjekt („weil ja auch nähen musz“), außerdem enthält der Brief eine unvollständige Passivform („war von einer Spinne gebissen“). Einmal wird der Genitiv durch ein Konstrukt aus Dativ und Possessivpronomen ersetzt („in Tante Lisette ihr Covert getan“) und manchmal werden Präpositionen und Konjunktionen normabweichend verwendet („nicht vom besten“, „so gut als ich gehofft hatte“, „als ich zu Hause kam“). Hier gilt dasselbe wie in Bezug auf die ersten beiden Briefe. Mit dem Hochdeutschen als Maßstab handelt es sich dabei um Abweichungen von der Norm, was jedoch nicht bedeutet, dass es sich um Abweichungen von der lokalen Norm handelt. Weitere mögliche Erklärungen für diese Auffälligkeiten sind schlichte Nachlässigkeit (im Fall von fehlenden Wörtern), Interferenzen des Portugiesischen oder Mündlichkeit. Letztere liegt im landschaftlichen Hochdeutsch immer bis zu einem gewissen Grad vor, da dieses von einer rein mündlich verwendeten Varietät, dem Hunsrückischen, geprägt war. Ein weiterer Erklärungsversuch ist ein innerer typologischer Wandel, der in Sprachinseln schneller erfolgt (vgl. ROSENBERG 2003: 10; vgl. STEFFEN 2016: 147).

Der zweite Brief ist aus der Zeit, in der das Sprachverbot bereits galt. Die Autorin schreibt verspätet und auf Deutsch „weil sie nicht weis, ob [die Leser] Brasilianische Briefe lesen [können]“. „Es scheint also so zu sein, dass das Sprachverbot sich offiziell auch auf den privatschriftlichen Bereich bezog, de facto aber in diesem Kontext nicht so streng durchgesetzt wurde“ (STEFFEN 2016: 151). Dieser Brief ist dem Schriftdeutschen sogar etwas näher als der erste. Eine mögliche Erklärung dafür ist der Umzug der Verfasserin nach „Betania“. Dabei handelt es sich höchstwahrscheinlich um eine Diakoniegemeinschaft in Curitiba (siehe Karte 2). Diese wurde erst im Jahr 1934 von Diakonissen aus Marburg gegründet (vgl. IRMANDADE EVANGÉLICA BETÂNIA 2017).

Ihr lieben Wernersleute!

Da ich heute gute Gelegenheit habe will / ich Euch ein paar Zeilen schreiben. / Zuerst wünsche ich Euch recht viel Glück und / Gottes Segen zum neuen Jahr, mit Gesundheit / und Freude. Ich hatte schon lange nichts mehr von / Euch gehört, ich habe auch schon lange keinen / Brief von Euch bekoen, man darf von hier aus / keine Deutschen Briefe mehr schreiben und weil / ich nicht weis ob Ihr Brasilianische Briefe lesen / könnt deswegen habe ich nicht geschrieben. / Wie geht es Euch seid Ihr noch alle gesund? / wie es der Leopoldina wohnt sie noch in Roland? / Lebt die alte Frau Kaiser noch? /

Mir geht es gut habe auch imer viel zu nähén. / Bitte schreibt mir doch auch mal, recht viele grüse / an Euch alle von Tante /
Ema S.

[J.E.S., Betania, 04/01/1943]

Unübliche Formulierungen („gute Gelegenheit habe“) und andere Auffälligkeiten („weis“, ohne „sz“ wie im ersten Brief) können auch hier nicht eindeutig einer bestimmten Ursache zugeschrieben werden. Beim Vergleich der Briefe der beiden ersten Autorinnen wird jedoch deutlich, dass die verwendete Varietät stark vom Individuum und dessen Lebensumständen abhängt und dass wahrscheinlich keine einzige genormte Form des landschaftlichen Hochdeutsch besteht, sondern viele Varietäten des Schriftdeutschen vorliegen. Nicht nur das Hunsrückische wird als Dialektkontinuum betrachtet (ALTENHOFEN 1996: 27), auch das (geschriebene) landschaftliche Hochdeutsch ist anscheinend auf einem Kontinuum anzusiedeln. Die anderen Briefe, von denen drei weitere hier vorgestellt werden sollen, sprechen ebenfalls dafür. Nichtsdestotrotz kann man dem landschaftlichen Hochdeutsch einen übergeordneten Standard nicht vollkommen absprechen, da einzelne Phänomene sich in mehreren Briefen verschiedener Autoren aus unterschiedlichen Jahren nachweisen lassen. Darunter fallen Genitivverlust, der doppelte Bindestrich, die gleiche Verwendung und/oder Großschreibung von portugiesischen Lehnwörtern, Konjunktivformen des Verbs „tun“ in Verbindung mit dem Infinitiv und die fehlende orthographische Unterscheidung zwischen „das“ und „dass“. All diese Elemente finden sich auch in den folgenden beiden Briefen. Sie wurden der Einfachheit halber hervorgehoben.

Guerida Ida!

Im ersten Platz will ich Dir Glück / wünschen für dein Geburtstag / dem 24 ten, **das** du glücklich bist, und / gesund wirst, und noch viele Jahre lebst. / Und lade Euch alle freunlich ein für / dem 19 Setember dann ist **die Alda / ihre Hochzeit**, und nicht im Mai / wie die Leute gesagt haben. / [...] Das Geld können wir jetzt / un möchlich schicken, es geht jetzt mit dem / besten Willen nicht, denn wir haben / jetzt zuweil sonst alles zubezahlen, ich / hat mich schrecklich gekränk **das** wir das / Geld nicht schicken konten, aber wenn / die Alda verheiratet ist denn wollen / wir wieder 500 M. schicken, jetzt geht nich / [...] Alda hat heut schrecklich geweint, die / D. Chiginha, die **Directora** geht Morgen / fort von hier, geht nach Pirang dort ist / sie hin versetzt worden **ver= / zieht** der Alda wenn sie noch / nicht geschriebn^{hat}, die hat so viel / zuviel zutuhn, sie wird auch an / euch alle denken und schreiben, / überhabt an die Gote, die wo sie / so liebt, sie wird ein Bild mitschicken / und jedes mahl ist es schlecht ausgefallen / [...] Was wollt ich noch schreiben, ach / ja das die Iracema in São Leopoldo / war und hat examen gemacht, aber / sie ist nicht durch gekommen, ihr wißt / ja wie es immer ist, ihr habt doch / selbst gemeint sie soll nicht mehr / nach Montenegro kommen weil sie / nicht **hören tät** [...] / Alda war auch in Porto Alegre / hat den Kurs von **Educação**

Fisica / gelernt hat ihr sie nicht in der / Zeitung gesehen mit ihre / Kolleginen sie war in allen / Zeitungen, andere Leute könne / auch immer alles gut wissen / weil sie die Zeitungen leszen [...] / Viele Grüße von uns / alle an meiste von / L. H.

[L.H., Rolante, 12/08/1936]

Der Anfang des ersten Briefes der dritten Autorin zeigt, wie stark die einzelnen Varietäten ineinander übergreifen. Die Anrede kommt vom portugiesischen „querida“, wird aber orthographisch teilweise nach portugiesischen Regeln, teilweise nach hunsrückischer Aussprache umgesetzt. „Im ersten Platz“ ist eine wörtliche Übersetzung des Portugiesischen, die jedoch grammatikalisch und orthographisch dem Hochdeutschen entspricht.

Zwischen den beiden Briefen dieser Frau sind linguistisch kaum Unterschiede auszumachen. Auf einem möglichen Kontinuum des landschaftlichen Hochdeutsch liegt die von ihr verwendete Varietät vermutlich zwischen den Varietäten der beiden anderen. Einerseits schreibt sie wie die zweite Autorin Nomina meist groß, andererseits ist sie ebenso wie die erste inkonsequent bei der Schreibung einiger Wörter („schrechlich“ vs. „schrecklich“, „nich“ vs. „nicht“). Der Grad an Mündlichkeit ist hoch. Im Gegensatz zur ersten Autorin setzt sie mehr Interpunktionszeichen und schreibt weniger redundant; Orthographie und einige Formulierungen sind mündlich markiert („un möchlich“, „wollt“, „freunlich“, „Was wollt ich noch schreiben, ach...“). Selten kommt es zu Vokalverschiebungen („überhabt“). Einige sprachliche Besonderheiten sprechen sowohl für allgemeine grammatikalische Verluste als auch für Mündlichkeit, wie z.B. fehlende Verbendungen („könne“) oder Kasusverlust („für dein Geburtstag“, „ein Monat“, „so ein Hals“).

Liebe Mutter und Geschwiester!

Nun ist es schon wieder ein Monat / Her das ich euch verlassen hab, / Wie geht es euch? Seit ihr noch alle / gesund, uns get es nicht von aller- / beste, wir hatten alle so ein Hals / **das** wir nächst nicht schlucken konten. / Jetzt ist es schon wieder etwas besser. / Nun wünsche ich euch fröhliche Pfingsten / Iracema, hat auch geschriben, es wäre / ganz schön dort, die Stadt und **die** / **Alda sein Haus**, aber wie es aus / seht will sie wieder kommen. / Die Alda macht wieder den nächsten / Monat ein **curso**, denn will die Lena / wieder mitkommen. / Und die Reise zu Hause war sehr schnell / um halb elf Uhr war ich schon zu / Hause gewessen, das was alles vermofit / vergraut, man seht gleich wenn man / nicht zu Hause ist. Mit weil Glück / und Gesundheit verschliese ich mein schreiben / L.

[L.H., Rolante, 28/05/1939]

Die dritte Autorin unterscheidet ebenso wie die zweite nicht zwischen „nach Hause“ und „zu Hause“, sowohl die Orts- als auch die Richtungsangabe wird mit „zu Hause“

ausgedrückt; eine weitere Gemeinsamkeit ist der Ausdruck „nicht von allerbeste [gehen]“. In beiden Fällen kann davon ausgegangen werden, dass es sich auch hier um einen überregionalen Standard handelt, d.h. um ein distinktives Merkmal des landschaftlichen Hochdeutsch im Vergleich zum Hochdeutschen. Der zweite Brief dieser Autorin zeigt außerdem, dass lexikalische Entlehnungen des Portugiesischen durchaus mit deutschen Morphemen kombiniert werden. Das Partizip „vermofit“ geht auf das portugiesische Wort für Schimmel (= mofo) zurück. Anstatt diese Fälle als reine Interferenzen abzutun, kann man sie auch als Indikator für Kreativität und Wortschöpfungsprozesse betrachten. Gleiches gilt für alternative Verwendung von Präfixen („vershliese“).

Der letzte Brief stammt von einer Autorin, die sich sehr weit von der Mutterkolonie entfernt hat (siehe Karte 2). Dies ist eine mögliche Erklärung dafür, dass ihre Normloyalität so gering ist, jedoch sicherlich nicht die einzige, da die erste Autorin, deren geschriebenes Deutsch sehr vergleichbar ist, im näheren Umfeld von São Leopoldo wohnte.

Teure Freundin Ida und Geschvister

Mit freude habe Ich deine Karte erhalten; vofür / Sage Ich meinen Innigsten Danck aus, jedesmal / ven Ich vas von Euch zu hören bekomme; denke Ich / an unsere schöne geselchaft dort zusammen, hier / giebt es nicht solche siten, hier ist es mit / freuⁿchaft blosse sehr interessant die Mädeln / sietsen hier alle Tagen auf der Strasse spatzieren / ja ver aber so vie Ich von Motags bis sonabends / im Geschäft stehen muss, der kan nicht mit / halten, da habe Ich 3 oder 4 Mädchen Idaliener / das sind meine treueste freuⁿdinnen, wir hand- / arbeiten des Abends zusamen, bald bei eine den / bei der Andere dies ist hier mein einziges vergnigen. / Wie gehet es Euhre gute Mutter, hoffentlich / gut, habe auch schon verlangen nach Euch alle / aber Ich veis nicht vie alles auf der Veld als / ist, mir gehet es gut, nur mit der Gesundheit / nicht fast so wie immer, wen Gott vil verde Ich / zu Veinachten spatzieren komen, oft veine / Ich habe verlangen, und zugleich pech in liebe / aber auf der andere seide, gehet es gut, darum / muss man denken vas Gott tut ist. Wohlgetan. / Nun muss Ich meinen schreiben schliessen / und Euch Alle herzlich Grüssen, Euhre Freundin / in der ferne. /H.

[H., Santa Rosa, 12/03/1939]

Es scheint, dass die Schreiberin dieses Briefes im Gegensatz zur zweiten Autorin nach ihrem Umzug nach Santa Rosa weniger Kontakt mit Hunsrückischsprechern und (landschaftlichem) Hochdeutsch hatte. Zum einen erwähnt sie, dass ihre einzigen Freundinnen „Idaliener“ seien, zum anderen beinhaltet der Brief die bereits bei den anderen Briefen diskutierten Elemente des mündlichen Sprachgebrauchs. Diese sind jedoch stärker ausgeprägt, was dafür spricht, dass sich die Autorin aufgrund ihrer sozialen und geographischen Abgeschiedenheit das in der Schule erlernte

landschaftliche Hochdeutsch wenig benutzt, Portugiesisch kaum spricht und sich daher zwangsläufig beim Schreiben noch stärker an ihrer Muttersprache Hunsrückisch orientiert als die meisten anderen Schreiber. Mit dem Sprachverbot wurde der Kontakt mit den deutschen Varietäten wahrscheinlich darüber hinaus eingeschränkt.

Beim Vergleich aller Briefe fällt auf, dass insbesondere bei der graphemischen Umsetzung von Sibilanten eine große Varianz vorliegt, sodass man vom Schriftbild nicht immer eindeutig auf die Aussprache schließen kann:

ss: müsste, lassen, muss, Gruss, vissen, vass, dass, vergessen, gebissen, gewessen, Grüsse(n), schliessen,

sz / ß: Grüsze, musz, gewisz, leszen, Grüße,

sch: schreiben, geschriben, mitschicken, Geschäft, schliessen, Geschwiester, Geschvister,

sh: verschliese,

s: grüse, verschliese, das, Reise, veis, weis, vas, Sage,

ch: geselchaft, freuenchaft,

Diese Beobachtung legt nahe, dass die Umsetzung von Sibilanten im landschaftlichen Hochdeutsch eher zufällig erfolgte. Aus diesem Grunde entschieden die Autoren wahrscheinlich oft individuell über die Schreibung des jeweiligen Wortes.

Zur klareren Abgrenzung eines übergeordneten lokalen Standards des Schriftdeutschen unter den Nachfahren der deutschen Einwanderer, müsste man das Deutsch der Publikationen aus der Zeit vor dem *Estado Novo* mit dem der Privatbriefe vergleichen. Man sollte jedoch nicht vergessen, dass es nicht die hauptsächliche Intention der Autoren war, normgerecht zu schreiben; in erster Linie wollten sie kommunizieren. Eine passive Kompetenz des Schriftdeutschen lag durchaus vor: So bezog Ida Werner beispielsweise per Post Horoskope aus Deutschland. Außerdem ist aktuellen Studien zufolge die Lesekompetenz derjenigen, deren Elterngeneration noch Deutsch in der Schule gelernt hat, beim Deutschen höher als beim Portugiesischen; in den nachfolgenden Generationen ist aufgrund des Dachsprachenwechsels das Gegenteil der Fall (vgl. ALTENHOFEN 2016: 122).

Die Analyse der Briefe hat gezeigt, dass in allen Generationen – d.h. auch in der Phase der Zweisprachigkeit, in der Sprecher des Hunsrückischen Deutsch in der Schule lernten – die meisten bis zu einem gewissen Grad so schrieben, wie sie sprachen.

Mündlichkeit im Schriftdeutsch dieser Sprechergruppe ist daher an und für sich kein Indiz für eine fehlende Sprachkompetenz im Hochdeutschen. Das Verschwimmen der Grenzen zwischen den Varietäten, insbesondere zwischen landschaftlichem Hochdeutsch und Hunsrückisch, wurde in der Analyse mehrfach aufgezeigt. Diese beiden Codes wurden in der geschriebenen Sprache nie strikt voneinander getrennt. Da den Autoren ihre Muttersprache Hunsrückisch immer näher war als andere Varietäten, war es auch in der geschriebenen Sprache stets präsent, selbst wenn der Grad der Präsenz variierte und sicherlich nicht immer vom Verfasser gewollt war.

Das Ausmaß mündlicher Elemente im Schriftdeutschen war individuell vom Autor abhängig; das, was der jeweilige Autor als Hochdeutsch empfand und anstrebte, wurde oft auch durch den Wohnort bestimmt.¹⁰ Der Wohnort war ausschlaggebend dafür, welche Varietät des Deutschen der Autor in der Schule lernte, wie häufig er diese Varietät benutzte und wie häufig er Kontakt zu Menschen hatte, die die gleichen bzw. andere Varietäten und Sprachen beherrschten. Eine Änderung des Wohnorts schlug sich daher oft im Sprachgebrauch der Betroffenen nieder.

Gerade aufgrund der starken individuell markierten Ausprägung des landschaftlichen Hochdeutsch sollte es ebenso wie das Hunsrückische auf einem Kontinuum angesiedelt werden. Einige Regelmäßigkeiten lassen darauf schließen, dass es durchaus einen überregionalen schriftlichen Standard gab, jedoch war dieser längst nicht so etabliert wie die Schriftform des Portugiesischen bzw. des Hochdeutschen (in Deutschland).

4 Abschlussbemerkungen

Es scheint, als ob Faktoren wie geografische und soziale Isolation, Binnenmigration und die Präsenz mehrerer deutscher Varietäten in verschiedenen Regionen die Etablierung einer einzigen deutschen Schriftnorm unmöglich machten. So blieb das Hochdeutsche bis zu seinem Verbot die (Pseudo-)Dachsprache der deutschen Varietäten in Brasilien, sein Fundament war jedoch relativ schwach. Schon vor dem *Estado Novo* zerfiel es in mehrere regional und individuell geprägte Varietäten, was anhand der Briefe deutlich zu

¹⁰ Andere mögliche Faktoren, auf die in diesem Artikel nicht eingegangen wird, sind beispielsweise der Bildungsgrad, das Alter oder das Geschlecht der Person.

erkennen ist. Darüber hinaus wurde es im Alltag derjenigen, die nicht (mehr) zur Schule gingen, aufgrund seiner diaphasischen Abgrenzung zum Hunsrückischen aktiv kaum benutzt; es diente den Verfassern von Briefen als Orientierung und wurde durch Zeitungen und andere Publikationen rezipiert. Abgesehen davon wurde es selten verwendet, da viele Sprecher des Hunsrückischen in ihrem Alltag wenig aufschrieben. Mit dem *Estado Novo* fand jedoch auch jegliche passive Nutzung des landschaftlichen Hochdeutsch ein jähes Ende.

Das Hunsrückische genoss im Gegensatz zum Hochdeutschen kaum Prestige; es war stets die Mutter- aber nie die Bildungssprache seiner Sprecher.¹¹ Aufgrund dessen entwickelte sich nur eine kleine, private Schreibtradition des Hunsrückischen. Erst viel später wurde der Versuch unternommen, diese Varietät auch schriftlich zu standardisieren. Daher war die einzige überregionale genormte Schriftsprache stets das Portugiesische. Die meisten Hunsrückischsprecher hatten jedoch nie gelernt, Portugiesisch normgerecht zu schreiben. Aufgrund des Sprachverbots durften sie nicht einmal mehr eine Schriftnorm verwenden, bei der sie wenigstens das Gefühl hatten, sie zu beherrschen. Dieser Punkt hat sicherlich entscheidend dazu beigetragen, dass die *Post-Estado-Novo-Generation* wieder bewusst begann, Texte auf Hunsrückisch zu verfassen (vgl. PUPP SPINASSÉ 2016: 88); die Etablierung eines einzigen landschaftlichen Hochdeutsch war spätestens durch das Sprachverbot endgültig verhindert worden.

Schon weit vor dem *Estado Novo* kam es zu einer ersten Phase der von ROSENBERG (2003: 14) beschriebenen Norminstabilität, die zu Mischvarietäten und Sprachmischung führte. Hunsrückisch selbst ist eine solche Mischvarietät. Da die deutschen Einwanderer der ersten Generation unterschiedliche Varietäten sprachen und mit Portugiesischsprechern in Kontakt kamen, lösten sich schon ab 1824 sprachliche Gruppengrenzen auf (vgl. ebd.). Der *Estado Novo* stellt eine zweite Phase von Norminstabilität dar, und das gleich auf mehreren Ebenen: Der Staat wurde unter Vargas allgemein umstrukturiert, Systemgegner wurde verfolgt, während in Europa der Zweite Weltkrieg ausbrach. Der schlechte Ruf der Deutschen wirkte sich negativ auf den Ruf der Sprecher deutscher Varietäten in Brasilien aus (vgl. PUPP SPINASSÉ 2016: 85), die außerdem aufgrund des Sprachverbots staatliche Repressionen fürchten

¹¹ An diesem Umstand hat sich auch bis heute kaum etwas geändert.

mussten. Offensichtlich war diese Phase in mehrererlei Hinsicht eine Zeit des Umbruchs, in der den Hunsrückischsprechern die einzige Norm, die sie in der Schriftsprache teilweise entwickelt hatten, genommen wurde. Eine Schriftnorm des Hunsrückischen gab es nicht, Portugiesisch beherrschten sie nur teilweise. Auch deswegen konnte das Hochdeutsche als Dachsprache so leicht verdrängt werden und an seinen Platz rückte das Portugiesische anstatt einer einzigen geschriebenen Norm des landschaftlichen Hochdeutsch, die sich ggf. entwickelt hätte. Zugegebenermaßen wäre diese sowohl vom Portugiesischen als auch vom Hunsrückischen beeinflusst gewesen, aber genau das hat das landschaftliche Hochdeutsch stets vom Hochdeutschen abgegrenzt.

Bei der Frage, ob der Dachsprachenwechsel die Redialektalisierung förderte oder ob letztere den Dachsprachenwechsel vorantrieb, handelt es sich wohl um ein klassisches Henne-Ei-Dilemma: Hunsrückisch diente seinen Sprechern in Zeiten großer Norminstabilität und schriftsprachlicher Alternativlosigkeit als Refugium, das ihnen im Gegensatz zum Portugiesischen Kontinuität, Identität und Sicherheit gab; dies hatte wiederum einen beschleunigten Niedergang des Hochdeutschen zur Folge, der vom Regime durchaus gewollt war und der innerhalb weniger Jahre Hunsrückischsprechern keine andere Wahl mehr ließ, als auf Portugiesisch zu schreiben, da sie des Deutschen nicht mehr mächtig waren und ihre Muttersprache über keine schriftliche Norm verfügte.

Anzeichen für eine abnehmende Normloyalität wurden durch STEFFEN bereits in Briefen nachgewiesen, die lange vor dem *Estado Novo* verfasst wurden:

Der Sprachwechsel im Bereich der Privatschriftlichkeit in Südbrasilien war demnach eher ein kontinuierlicher, aber sehr langsam ablaufender Prozess, der durch das allmähliche Ein- und Vordringen des Portugiesischen bei gleichzeitigem Abbau des Hochdeutschen geprägt war und der bereits um die Jahrhundertwende [...] begonnen hatte. (STEFFEN 2016: 154 f.)

Der Dachsprachenwechsel kann daher nicht ausschließlich mit der Sprachpolitik unter Vargas erklärt werden. Ein Abbau der Hochdeutschen ist auch in den hier präsentierten Briefen erkennbar; die Frage ist, ob es sich dabei um einen adäquaten Maßstab für die Einordnung des landschaftlichen Hochdeutsch handelt. Denn in keiner Phase entsprach das geschriebene Deutsch der Hunsrückischsprecher dem geschriebenen Hochdeutsch. Außerdem scheint die Nähe bzw. Distanz zum Hochdeutschen viel mehr vom Individuum selbst als von anderen Faktoren anhängig zu sein. Fest steht, dass das landschaftliche Hochdeutsch in Brasilien mit seinen letzten Schreibern ausstarb, da für

die nachfolgenden Generationen das Erlernen einer schriftlichen deutschen Norm unmöglich war und mangels Anwendungsmöglichkeit überflüssig erschien. Wir wissen nicht, wie sich das landschaftliche Hochdeutsch entwickelt und ob es sich als eigenständige Varietät etabliert hätte, wenn es nicht konsequent verboten worden wäre. Ebenso wenig wissen wir, ob das Hunsrückische unter anderen Umständen schon zu einem früheren Zeitpunkt verschriftlicht worden wäre.

Literaturverzeichnis

- ALTENHOFEN, Cléo V. Hunsrückisch in Rio Grande do Sul. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen. Dissertation. Stuttgart: Steiner, 1996.
- ALTENHOFEN, Cléo V. O “Território de uma Língua”: Ocupação do Espaço Pluridimensional por Variedades em Contato na Bacia do Prata. In: DA ROSA NIEVES FERNÁNDEZ, Ana Lourdes; MOZZILLO, Izabella; NILSE SCHNEIDER, Maria; CORTAZZO, Uruguay (Hg.): Línguas em contato: onde estão as fronteiras? Pelotas. Editora da UFPel, 2014, 69-104.
- ALTENHOFEN, Cléo V. Standard und Substandard bei den Hunsrückern in Brasilien: Variation und Dachsprachenwechsel des Deutschen im Kontakt mit dem Portugiesischen. In: BÜRING, Daniel; LENZ, Alexandra N.; RITT, Nikolaus (Hg.): German Abroad: Perspektiven der Variationslinguistik, Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsforschung. Göttingen. V&R unipress, 2016, 103-129.
- ALTENHOFEN, Cléo V.; FREY, Jaqueline; KÄFER, Maria Lidiani; KLASSMANN, Mário S.; NEUMANN, Gerson R.; PUPP SPINASSÉ, Karen. “Fundamentos para uma escrita do hunsrückisch falado no sul do Brasil”. In: Revista Contingentia 2, 2/2007, 73–87. <http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3867/2166> (21/04/2017).
- BUBMANN, Hadumod. Lexikon der Sprachwissenschaft (4. Auflage). Stuttgart. Alfred Kröner Verlag, 2008.
- BRANFORD, W.; CLAUGHTON, J.S. Mutual lexical borrowings among some languages of southern Africa: Xhosa, Afrikaans and English. In: MESTHRIE, R. (Hg.): Language and Social History, Studies in South African Sociolinguistics (1. Auflage). Kapstadt und Johannesburg: David Philip Publishers, 1995, 209-221.
- DUDENREDAKTION. „Schriftdeutsch“ auf Duden online. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Schriftdeutsch> (25/06/2017).
- FLEISCHER, Wolfgang; HELBIG, Gerhard; LERCHNER, Gotthard (Hg.). Kleine Ezyklopädie Deutsche Sprache. Frankfurt. Peter Lang, 2001.
- GOOGLE (Hg.). Google Maps. Screenshot – Meine Karten. Absender. <https://www.google.com/maps/d/edit?hl=de&authuser=0&mid=1D3YXmIEut7x1LqDeH5s91dFPynU&ll=-29.747679864445068%2C-51.2483334144531&z=10> (22/04/2017).
- IRMANDADE EVANGÉLICA BETÂNIA. Flyer. Curitiba. http://diakonissenmutterhaus-hebron.de/sites/diakonissenmutterhaus.extrafolge.de/files/dialog/--downloads/Flyer_Brasilien-Betania.pdf (10/04/2017).
- PUPP SPINASSÉ, Karen. Das brasilianische Hunsrückische: soziolinguistische Aspekte einer durch Sprachkontakt geprägten Minderheitensprache. In: BÜRING, Daniel; LENZ, Alexandra N.; RITT, Nikolaus (Hg.): German Abroad: Perspektiven der Variationslinguistik, Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsforschung. Göttingen. V&R unipress, 2016, 81-102.

- ROSENBERG, Peter. Vergleichende Sprachinselforschung: Sprachwandel in deutschen Sprachinseln in Russland und Brasilien. In: Linguistik online 13, 1/2003. http://www.linguistik-online.org/13_01/rosenberg.html (10/04/2017).
- STEFFEN, Joachim. Einblicke in einen Sprachwechsel in Zeitlupe: Phasen des deutsch-portugiesischen Sprachkontakts in Südbrasilien in Briefen aus zwei Jahrhunderten. In: BÜRING, Daniel; LENZ, Alexandra N.; RITT, Nikolaus (Hg.): German Abroad: Perspektiven der Variationslinguistik, Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsforschung. Göttingen. V&R unipress, 2016, 131-157.

Recebido: 03 mai. 2017

Aceito: 12 jul. 2017

A língua alemã como marcador de identidade étnica em Pomerode

The German language as a defining feature of ethnic identity in Pomerode

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372133113>

Paulo Maltzahn¹

Abstract: This work analyzes the German language as a defining feature of German-Brazilian ethnic identity in Pomerode city (SC) since the 1980s, by the means of German-Brazilians' accounts of their personal and social lives. To do so, the study investigates the meanings attributed by the deponents to the German language, both regarding its objective and subjective aspect. This study is supported by the relational ethnicity theory, by research on ethnic-cultural identity, and by the Oral History methodology. In Pomerode, the German language is both individually experienced and shared within the ethnic collective. Moreover, it is related to the production of meanings that each deponent experienced in their family and ethnic community, characterizing permanence and transformation of the language's role, as well as a negotiation of individual and collective meanings. On the one hand, the redefinition of the German language's role in Pomerode is associated with its own ethnic group. In other words, it is connected with the self-understanding of the group's ethnic identity. On the other hand, it is associated with identity's commercialization, that is, with the language's instrumentalization.

Keywords: German Language, Ethnic Identity, Pomerode, Oral History

Resumo: Este trabalho analisa a língua alemã como marcador de identidade étnica teuto-brasileira na cidade de Pomerode (SC) entre a década de 1980 e os dias atuais através de histórias de vida, isto é, de relatos que os teuto-brasileiros fizeram de sua vida pessoal e social. Para essa compreensão investiga-se os sentidos atribuídos pelos depoentes à língua no que diz respeito ao seu aspecto objetivo e subjetivo. A pesquisa encontra-se apoiada na teoria da etnicidade relacional e em estudos sobre identidade étnico-cultural e na metodologia de História Oral. A língua alemã em Pomerode é, de um lado, vivenciada individualmente e, de outro lado, compartilhada no coletivo étnico e está relacionada à produção de sentidos que cada depoente vivenciou na família e na comunidade étnica, o que caracteriza permanência e transformação do papel dessa língua e uma negociação de sentidos individuais e coletivos. A redefinição do papel da língua alemã em Pomerode está associada, por um lado, ao próprio grupo étnico, ou seja, a autocompreensão de sua identidade étnica e, por outro lado, à mercantilização da identidade, ou seja, à instrumentalização da língua.

Palavras-chave: Língua alemã, identidade étnica, Pomerode, História Oral

¹ Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Língua e Literatura estrangeiras, Campus Universitário, Trindade, Caixa Postal 476, 88010-970, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: maltzahn@cce.ufsc.br

1 Introdução

Neste trabalho analisamos a língua alemã como marcador de identidade étnica teuto-brasileira no município de Pomerode (SC) – década de 1980 aos dias atuais – através de relatos que os teuto-brasileiros fizeram sobre sua vida pessoal e social. Para isso, procuramos verificar e evidenciar os sentidos atribuídos pelos entrevistados à sua identidade étnica, precisamente à língua alemã, no que diz respeito a aspectos objetivos e subjetivos. O recorte cronológico inicial a partir da década de 1980 refere-se a um evento cultural, que marca, podemos dizer assim, o *revival* da etnia teuto-brasileira em Pomerode, a saber: a “Festa Pomerana”, no ano de 1984. O apoio teórico da nossa pesquisa está concentrado no eixo da etnicidade relacional que concebe a identidade como algo construído na relação com o “outro” e em estudos sobre identidade étnico-cultural a partir de autores como Fredrik BARTH (1969 apud POUTIGNAT; STREIFF-FENART 1998), Roberto Cardoso de OLIVEIRA (1976), Katheleen Nehls CONZEN (1992) e Stuart HALL (2006)² e na metodologia de pesquisa da História Oral. A História Oral pressupõe, em primeiro lugar, uma mudança de enfoque para a reconstrução da história no sentido de se visibilizar aspectos relegados por outras fontes, de se trazer à tona temas do cotidiano, de se fazer de pessoas comuns agentes construtores de história e de se reconstruir uma história multifacetada. Outrossim, usar as fontes orais para encontrar a verdade seria dar uma visão simplista para a complexidade do uso da História Oral. Entendemo-la antes como

uma fonte documental a mais para o trabalho do historiador e, como tal, sujeita aos mesmos cuidados que dedicamos a outros materiais, reconhecendo suas potencialidades e colocando sempre as questões advindas de nossas problemáticas de investigação (FERREIRA, 1996).

Mais do que buscar informações, dados, confrontos de ideias com o fim de verificar os fatos, a análise dos relatos de teuto-brasileiros terá como prioridade identificar e analisar as diferentes versões sobre acontecimentos, de maneira a perceber o impacto desses no indivíduo e através desse na sociedade. Conforme Alistair THOMSON (2002), a migração é um dos temas mais importantes para a História Oral, pois possibilita, entre outros aspectos, a abordagem de questões relacionadas tanto com os problemas enfrentados

² Para mais informações sobre etnicidade e identidade étnica, ver WOODWARD (2000), AGIER (2001), GIDDENS (2002), BAUMAN (2005), CANCLINI (2006), CASTELLS (2008) e CANDAU (2011).

pelos migrantes em suas comunidades de origem quanto com aqueles em suas comunidades de chegada. De acordo com esse autor,

o testemunho oral e outras formas de histórias de vida demonstram a complexidade do real processo de migração e mostram como estas políticas e padrões repercutem nas vidas e nos relacionamentos dos migrantes individualmente, das famílias e das comunidades (THOMSON, 2002: 342).

Ainda segundo THOMSON (2002: 348), a História Oral é um meio muito importante para a compreensão do “interjogo complexo entre culturas introduzidas pelas minorias e as práticas dominantes da sociedade principal.” Conforme Marieta de Moraes FERREIRA (1994 apud MEIHY, 2002: 69), “a história oral nasceu e se desenvolveu extremamente vinculada à problemática dos estudos das identidades.” No que diz respeito à problemática sobre etnicidade, podemos a partir de relatos sobre práticas e traços culturais de imigrantes e descendentes na preservação de identidades, identificar com maior precisão critérios de identificação étnica. De acordo com Denys CUCHE (2002: 182),

[...] para definir a identidade de um grupo, importante não é inventariar seus traços culturais distintos, mas localizar aqueles que são utilizados pelos membros do grupo para afirmar e manter uma distinção cultural.

A História Oral muito nos auxiliará a compreender as histórias de vida do grupo étnico teuto-brasileiro de Pomerode. Em vista das transformações do processo histórico que envolve os membros da comunidade étnica deste trabalho, provavelmente, há elementos culturais e sociais que mudaram e outros que continuam dando unidade ao grupo étnico. Nesse sentido, podemos dizer ainda que, embora o conteúdo de uma história de vida possa ser multifacetado, é o discurso da população teuto-brasileira que avalia o posicionamento do seu próprio grupo étnico, isto é, as histórias de vida dos teuto-brasileiros entrevistados expressando uma forma de representação da história de todo um grupo étnico.

De acordo com José Carlos Sebe Bom MEIHY (2002), na História Oral a entrevista pressupõe um projeto de pesquisa bem elaborado, “[...] que reconheça sua intenção, determine os procedimentos e a devolução pública dos resultados.” (MEIHY, 2002: 89). Ainda conforme MEIHY (2002), para que a História Oral possa ser um meio para a produção de conhecimento, isto é, propiciar o alcance dos objetivos de uma

pesquisa, assim como um comprometimento com uma sociedade, é necessário seguir certas regras que lhe são próprias.³

Além disso, é importante que o pesquisador tenha claro os seus compromissos. Com respeito a isso, Alessandro PORTELLI (1997) salienta que os historiadores orais, além de preservarem os princípios de cidadania e acadêmicos, devem ter a responsabilidade de seguir as normas e procedimentos na preparação das entrevistas, respeitando as informações delas provenientes quando as analisa e interpreta. Isso faz com que o autor desenvolva o que chama de ética do trabalho (comportamento do pesquisador), de ética da interpretação (conceito de verdade, relações entre subjetividade/objetividade no processo de transcrição, análise e interpretação das entrevistas) e de ética da restituição (o compartilhar dos resultados do pesquisador com o entrevistado). No que diz respeito à ética da interpretação, o pesquisador a preserva à medida que reconhece o pluralismo e as múltiplas abordagens à verdade. Na prática, isso se realiza quando na(o) entrevista/texto coexistem a interpretação do pesquisador, do entrevistado e as interpretações que os leitores fazem.

As entrevistas de História Oral (histórias de vida) tratadas no nosso trabalho foram realizadas em língua portuguesa entre maio e outubro de 2008.⁴ Os entrevistados, homens e mulheres (13 informantes), entre 18 e 45 anos, descendentes de alemães, são habitantes da zona urbana do município de Pomerode (SC). Para a seleção dos entrevistados foram estabelecidos três critérios: o primeiro é que o entrevistado fosse de descendência alemã paterna e materna; o segundo é que o entrevistado fosse de gerações mais jovens e o terceiro é que o entrevistado residisse na zona urbana. No que diz respeito ao segundo e ao terceiro critérios para a escolha dos entrevistados, acreditamos que teríamos um resultado previsível para pessoas de gerações mais velhas e para aquelas que residissem na zona rural, ou seja, presumimos que “eles” ainda “se sentiriam alemães” e que expressariam isso de maneira já abordada em estudos anteriores.⁵ Outrossim, gostaríamos de observar a narrativa das vivências de pessoas que nasceram após o fim da Era Vargas (1954), período político que remonta ao silenciamento efetivo do grupo étnico teuto-brasileiro. Nesse sentido, a língua alemã

³ Para mais informações sobre este assunto, ver MEIHY (2002).

⁴ As entrevistas tratadas neste estudo foram realizadas em 2008, inicialmente previstas para o doutorado. Por sugestão do orientador, os dados coletados acabaram não sendo utilizados naquele momento e, portanto, estão sendo analisados agora.

⁵ Para mais informações sobre este assunto, ver TORNQUIST (1997), SEYFERTH (2000), KLUG (2003) e KOCH (2003).

como marcador de identidade étnica, nesta pesquisa, está ligada ao recorte de etnia, gerações e espaços geográficos. Para a escolha da comunidade teuto-brasileira foi estabelecido um critério: que a comunidade teuto-brasileira fosse composta, na sua grande maioria, por descendentes de imigrantes alemães provenientes de uma mesma região da Alemanha, no caso, a Pomerânia. A análise da língua alemã como marcador de identidade étnica nesta pesquisa tem, além das histórias de vida, também outras entrevistas de História Oral (especialistas) que colaboraram como fontes. Nesse contexto, foram entrevistadas autoridades, pesquisadores e pessoas interessadas nos assuntos relacionados aos temas imigração para Pomerode, etnicidade e identidade (nove informantes). Essas entrevistas foram, na maioria das vezes, uma conversa discorrida sobre o tema. Em algumas entrevistas, porém, estabelecemos previamente alguns pontos pertinentes para o contexto desta pesquisa e que poderiam ser relevantes para a análise.

Para os propósitos deste trabalho os termos *língua alemã* e *alemão* não serão usados somente para referir-se à língua padrão, mas também ao que se concebe, numa visão geral do termo, como dialetal⁶ ou “língua não-padrão”. Segundo nossas percepções, a maioria dos descendentes de alemães, nos dias de hoje, fala o dialeto ou a “língua não-padrão”, embora compreendam a língua padrão coloquial. Percebemos ainda que há descendentes de alemães que definem, no entanto, a língua falada na família (“língua alemã não-padrão”) como *Hochdeutsch* (língua alemã padrão). Nomear e até mesmo qualificar, sem incorrer em preconceito linguístico, esse alemão falado na localidade não é tarefa simples. Trata-se, na realidade, de uma variedade (ou de variedades). Tal qual acontece no português falado no Brasil que, segundo Marcos BAGNO (2001), também não é um bloco compacto, sólido e firme, mas sim um conjunto de “coisas” aparentadas entre si, mas com algumas diferenças, também no alemão falado na localidade podemos conjecturar que se trata de uma variedade.

As diferenças no alemão local podem ser de ordem fonética (motivadas talvez, pela segunda língua que afinal é o português); de ordem morfológica (trazendo características do alemão oral onde, por exemplo, as marcações morfológicas de caso - *en*, -*em*, -*er*, etc. tendem a ser sempre neutralizadas e com isso, talvez, realmente dar a

⁶ Para os propósitos deste trabalho não discutiremos uma diferença qualitativa entre língua e dialeto. Seguimos a tradição da dialetologia linguística. Para uma discussão detalhada sobre o que engloba os conceitos língua x dialeto, ver CALVET (2002, 2007), BAGNO (2002), BORTONI-RICARDO (2005), ALTENHOFEN (2008) e SAVEDRA (2009).

impressão de que o paradigma formal de marcação de caso esteja sendo “violado”; de ordem sintática (onde a organização sentencial se pareça com a do português, substituindo, por exemplo, a ordem canônica objeto indireto + objeto direto do alemão padrão, por uma ordem objeto direto + objeto indireto, mas o objeto indireto sendo introduzido por preposição, tal qual acontece no português. As diferenças podem ser observadas ainda, e até primordialmente, no campo lexical, onde são observadas inúmeras incorporações do vocabulário do português, que, por sua vez, sofrem ajustes naturais às propriedades fonotáticas do alemão. Esse “alemão não-padrão” (adotando a proposta de BAGNO (2001)) para fazer a mesma diferença para o português: (português não-padrão) x (português padrão), é, afinal, adquirido e transmitido naturalmente, ele parte de uma tradição oral e é falado por classes sociais “dominadas” e, portanto, marginal e estigmatizado. O “alemão não-padrão” é extremamente funcional e inovador pelo fato de autorizar a eliminação de regras desnecessárias e redundantes. Com a adoção dessa nomeação geral queremos eliminar nomeações preconceituosas como as que ouvimos de alguns depoentes, quando avaliam sua língua como “alemão incorreto” e outros termos extremamente pejorativos e sem qualquer fundamentação em termos teóricos, como, por exemplo, “alemão não-gramatical”. O “alemão não-padrão” é também uma língua organizada e coerente, passível de ser descrito por ter uma lógica interna perfeitamente demonstrável tal qual defendido para o português não-padrão por BAGNO (2001) em sua obra *A língua de Eulália: novela sociolinguística*.

Neste trabalho, serão usados também os termos *dialeto pomerano* e *pomerano* com referência a uma variedade dialetal do *Plattdeutsch* (baixo-alemão). Tais nomeações foram observadas nas nossas entrevistas, no entanto, compreendemos língua alemã no sentido geral do termo, pois

a divisão língua/dialeto assim concebida como uma oposição entre uma língua verdadeira e alguma coisa como uma “sublíngua” é absurda. Ela resulta de uma confusão entre as diferentes acepções que se tem da palavra língua. Se for tomada em seu sentido mais geral de sistema de representação e de expressão vocal, todo ser humano exprime-se em uma língua. O dialeto possui um sistema de sons que, reunidos, formam palavras e essas palavras, unidas umas às outras segundo um sistema de regras, servem para formar frases. Trata-se das características essenciais que definem toda linguagem humana. O dialeto tem, portanto, as características exigidas para que se possa dizer que é uma língua no sentido geral do termo [...]. (LERAY 2004: 120).

2 A língua alemã como marcador de identidade étnica teuto-brasileira em Pomerode (década de 1980 aos dias atuais)

A partir da aliança entre religião luterana e germanidade articulou-se outra importante marca de etnicidade, a língua alemã. Assim como no contexto alemão, também no teuto-brasileiro a língua alemã estava estreitamente vinculada a Martinho Lutero e à Reforma Religiosa, constituindo-se em um símbolo sagrado de identidade étnica, no qual veiculam a sabedoria e a visão de mundo do povo alemão. De acordo com Joana BAHIA (2008: 23),

[...] o sentido de nacionalidade alemã é pensado a partir do uso da língua alemã pela religiosidade luterana. A Igreja Luterana é quem viabiliza melhor este sentimento de germanidade através do uso do alemão oficial.

Segundo Martin Norberto DREHER (1984: 20), os pastores provenientes da Alemanha já deram os primeiros sinais de relacionar germanidade e religiosidade em meados do século XIX, mas “[...] o fato, tido inicialmente como algo natural, de que protestantes de ascendência germânica fizessem uso da língua alemã em sua atividade eclesiástica”, foi tratado de forma expressiva e fundamentado teologicamente somente a partir da criação do Reino Alemão (1871). Nesse contexto, ainda de acordo com DREHER (1984: 20), “[...] se deveria levar ‘o Evangelho aos irmãos na fé e aos compatriotas em língua e índole alemães’ e preservar ‘com isso todo o rico tesouro da cultura germânica’.” Assim, a relação intrínseca entre germanidade, religião luterana e língua alemã caracterizou por muito tempo o contexto teuto-brasileiro em Santa Catarina, no qual o luteranismo e a língua alemã constituíram-se em marcadores poderosos da identidade étnica teuto-brasileira. Para reforçar o que foi exposto acima, ou seja, a ideia de que germanidade, religião luterana e língua alemã caminham juntas no contexto da imigração e colonização alemã em Santa Catarina, vejamos o que afirma um depoente: “quando os imigrantes aqui chegaram, a primeira preocupação era [...] uma escola, então construía-se a escola e na escola também ministrava-se cultos. E quando não tinha pastor, às vezes até o professor fazia [os cultos].” (A)⁷ Vejamos ainda os depoimentos a seguir:

[...] em toda região luterana havia o binômio igreja-escola, isso é tanto pomerano quanto alemão, isso é em todo lugar. [...] então o material de leitura que vinha para nossa casa

⁷ As identificações dos entrevistados são fictícias.

quando eu era criança, a maior parte era da Igreja, nós somos luteranos, então o pastor era alemão, ainda hoje, nós temos em Pomerode culto em alemão [...]. (B)

[...] não sei como os pastores, hoje, procedem com os jovens, mas [...] para manter a cultura alemã [...] eles contribuíram bastante, nós ainda temos os cultos [em língua alemã] eu sei que na época ele [o pastor] ainda ensinava o Pai Nosso, a gente aprendia algumas coisas em alemão [...]. (C)

[...] eu não me sinto constrangida quando me corrigem, [...] eu estou aprendendo com as pessoas e digo para elas, eu só sei falar, eu ainda não sei escrever. Aí elas dizem para mim: “eu vou à igreja, ao culto em alemão, eu leio o hinário, eu leio a bíblia em alemão.” (D)

Os estudos de Dagmar MEYER (1999) e Irmgard GRÜTZMANN (1999) apontam para a posição central da língua alemã acionada pelos ideólogos do germanismo no processo de construção identitária dos imigrantes alemães e de seus descendentes. O conhecimento perfeito da língua alemã (*Hochdeutsch*) foi considerado então um dever para o descendente de alemão, que devia ser preservado e transmitido de geração para geração. Conservar a língua alemã no Brasil, portanto, era manter o vínculo com a cultura alemã. Conforme MEYER (1999: 88), a língua alemã “era a ‘língua da mãe’, que transmitia/construía os valores culturais e a crença religiosa, modulava os sentimentos mais íntimos e os afetos familiares.” Etienne BALIBAR (1995) e BAHIA (2001) chamam a atenção para a centralidade da língua no processo de construção de identidade cultural (étnica), salientando que “a defesa de uma cultura cuja identidade, integridade ou criatividade está ameaçada, se dá, sobretudo através da defesa da língua.” (BALIBAR 1995: 185). Segundo Ingrid Margareta TORNQUIST (1997), a língua é, sem dúvida, um importante marcador de pertença e identidade étnica. Essa autora vê uma relação de dependência recíproca entre a língua e o grupo, pois conforme Nils HASSELMO (1974 apud TORNQUIST 1997), é necessário que haja de um lado o grupo para que a língua se conserve e de outro a língua possui uma importância decisiva para a sobrevivência do grupo, e não só como veículo de comunicação, mas também como meio de transmissão de valores do grupo e entre o grupo étnico. De acordo com Walter KOCH (2003: 198):

A língua alemã, na qual se encontra cristalizada a experiência de gerações, com seus modelos de conhecimento e critérios de julgamento, representa o resultado da história cultural, social e política da respectiva comunidade lingüística; também serve de instrumento de transmissão desta mesma cultura e ordem social.

Segundo Giralda SEYFERTH (1994; 1996), devemos enfatizar a língua alemã como um dos elementos mais destacados da diferenciação étnica, isto é, como uma forma importante de expressar um modo de vida “alemão”, pois o seu uso cotidiano foi e ainda

é para muitos descendentes de alemães uma eficiente marca de identificação étnica. SEYFERTH (1994; 1996) considera a língua falada pelos descendentes de alemães gramaticalmente incorreta e deturpada por palavras e expressões da língua portuguesa, mesmo assim a autora diz que o alemão não perdeu seu sentido étnico para aqueles que o utilizam no cotidiano, principalmente no círculo familiar e de amizade. Ainda de acordo com Seyferth (1994, 1996), a língua alemã, no entanto, não é mais um identificador incondicional de etnicidade, já que hoje nem todos os descendentes de alemães falam ou entendem o alemão. Nesse caso, a língua alemã como marcador de identidade étnica constitui-se em um traço simbólico.

No que diz respeito à língua alemã, devemos sublinhar aqui a importância dos dialetos alemães. Além das variedades dialetais minoritárias das várias outras regiões da Alemanha em maior ou em menor número, o(s) dialetos(s) da região do *Hunsrück* (do atual estado alemão Renânia Palatinado) e da Província Pomerana da Prússia (da “Pomerânia Oriental” atualmente noroeste da Polônia e da “Pomerânia Ocidental” atualmente nordeste da Alemanha) e suas variações dialetais são os mais falados na região de colonização alemã no sul do Brasil. Além disso, o contato com a língua portuguesa fez com que a língua alemã falada pelos imigrantes e seus descendentes no sul do Brasil não fosse uma língua homogênea. Essa língua é, portanto, “de uma forma ou de outra formada por diversos dialetos e misturada com o português” (VILELA 2004). Na mistura do alemão com o português temos “[...] a tendência de empregar substantivos em português no meio de frases em alemão, ou a de germanizar verbos da língua portuguesa através do acréscimo da terminação *-ieren* no radical latino” (PRADE 2003: 86). A Campanha da Nacionalização⁸ provocou um silenciamento da etnicidade teuto-brasileira. O uso da língua alemã, tanto falada quanto escrita, foi proibido no ambiente formal da comunidade teuto-brasileira e em locais públicos, o que certamente criou um conflito na sua população, que foi obrigada a usar a língua portuguesa. Muitos tiveram que aprendê-la de uma hora para a outra, como vemos nos relatos a seguir:

[...] os meus irmãos mais velhos não aprenderam português. Como também meus pais nunca aprenderam a falar português. Porque lecionava-se alemão. Mas de repente foi “cortado” radicalmente [...]. Eu sei como foi difícil, o que eu sofri, como eu tinha medo, a língua alemã era proibida, era crime falar alemão e eu não sabia falar outra língua. Só que aprendi bem ligeiro [português] porque era necessidade. [...] em casa continuava-se a falar o alemão [...]. Por isso tem muita gente em Pomerode que sabe falar [...]. (A)

⁸ Para mais informações sobre a Campanha de Nacionalização, período compreendido entre os anos de 1937-1945, ver SEYFERTH (1994; 2000), CAMPOS (1998) e FÁVERI (2005).

O meu irmão é três anos mais velho que eu. Ele aprendeu a falar português na escola. Na época quando ele foi pra a escola em 1967 já havia toda aquela questão da ditadura e as professoras não sabiam falar alemão, [...] havia esse choque de línguas, os alunos não sabiam falar português e as professoras não sabiam falar alemão, então houve um aprendizado meio que na “marra”. [...] alguma coisa eu já sabia quando eu fui para a escola. (B)

De acordo com os depoimentos citados podemos observar que para alguns descendentes de alemães a língua alemã foi preservada oralmente no seio da família. Devemos salientar no entanto que, segundo notamos, para outros descendentes de alemães o alemão não foi mais empregado no convívio familiar, se perdendo dessa forma o vínculo com a língua materna.

A língua alemã que até a Campanha de Nacionalização era considerada “língua de prestígio” pela função que desempenhava na escola, na igreja, na imprensa e em associações passa a ser alvo de sentimentos e valores ambivalentes, por um lado, positivos, pois muitos descendentes de alemães continuaram/continuam falando o alemão na família e entre amigos, principalmente na zona rural; por outro lado, negativos, os mais jovens, sobretudo na zona urbana, deixaram de falar o alemão. A língua portuguesa tende a se difundir aí cada vez mais e passa a ter um papel importante para os descendentes de alemães vinculado à ascensão social e econômica e à diferenciação entre os urbanos e os rurais. O português é então prestigiado e considerado “língua de *status*” e língua da cidade. Nesse caso, a língua alemã passou a ser discriminada e foi estigmatizada como “língua de colono” em uma referência ao camponês.⁹ Para comprovar essa ideia, vejamos o que afirmam três depoentes:

Usar o alemão na escola não era muito bem visto [...]. Eu me lembro de dois irmãos que estavam comigo na primeira série. Eles, no primeiro mês de aula, choravam com frequência porque não conseguiam entender nada. [...] a professora era também bastante severa e sabe como são crianças, ao invés de ajudar naquele momento, ficavam ainda, como se diz hoje em dia, “zoando” da situação. (B)

[...] na nossa época de escola, eu ainda lembro disso muito bem, hoje em dia, eu acho que ninguém faz mais isso, nós éramos ainda proibidos pelos professores, eles não gostavam que nós usávamos o alemão, mas no pátio nós falávamos alemão porque era uma coisa automática [...]. Muitas vezes existiam conflitos entre nós, os nativos, no caso, com os imigrantes, isso com certeza existia no nosso tempo de escola, principalmente quando íamos ao centro. [...] a gente era ofendido, chamavam-nos de colono. Eu acho que esse preconceito [...] na nossa época era muito forte, muito mais que hoje. (C)

Eu vejo aqui, que eles [os descendentes de alemães] têm uma certa vergonha, [...] muitas vezes o deboche pelo modo de falar, porque o alemão fala com um “r” [fraco] de

⁹ Para mais informações sobre este assunto, ver ROST (2008) e FRITZEN (2008).

“cachoro”. Muitas vezes, eu sei que na faculdade [falavam]: “ah esse ali é alemão”. Então é pelo dialeto que a gente tem. E isso na verdade, não sei se devido ao deboche, a sátira que os [outros] fazem, eles acabam ficando receosos, na “deles”. (E)

Nos depoimentos acima, podemos verificar claramente sentimentos negativos em relação ao uso da língua alemã assim como à ascendência étnica quando os descendentes de alemães são confrontados com o “outro”. A alteridade é marcada aqui principalmente pela pronúncia característica do falante de língua alemã, o sotaque. Os descendentes de alemães foram discriminados e estigmatizados pelo “outro” e motivo de chacota por causa do sotaque, o que provocou neles sentimentos negativos. Na coletânea “Memória e (Res)sentimentos: Indagações sobre uma questão sensível”, Stella BRESCIANI e Márcia NAXARA (2001) informam-nos sobre a temática do ressentimento como componente importante na história de vida dos homens, particularmente na construção de suas identidades. O significado de ressentimento apresentado nessa obra tem uma conotação negativa, isto é, são sentimentos negativos e mal resolvidos como mágoa, dor, pesar e ódio.

Para Pierre ANSART (2001: 15), a pesquisa sobre o papel do ressentimento nos fatos históricos encontra muitas dificuldades, pois evoca “[...] a parte sombria, inquietante e frequentemente terrificante da história.” Ainda segundo esse autor, os sentimentos que melhor definem a palavra ressentimento são “[...] os rancores, as invejas, os desejos de vingança e os fantasmas da morte”, que podem se manifestar em diferentes formas e intensidades. Atitudes humanas como o preconceito entre dois grupos étnicos podem levar à frustração que, por sua vez, pode gerar o ressentimento, que pode ser ou não exteriorizado ou expresso de forma violenta. No caso acima, o fato (a chacota sobre o sotaque alemão) do qual os descendentes de alemães foram vítimas e sofreram violência psicológica (mágoa, dor, vergonha, humilhação, inferioridade, sofrimento) provocou ressentimento. Porém, conforme nossas percepções, o fato de que os descendentes de alemães tenham aperfeiçoado o português e, provavelmente, perdido ou pelo menos amenizado o sotaque alemão, pode tê-los prendido menos às lembranças traumáticas do ressentimento. Nesse sentido, recorro à explicação de ANSART (2001: 31) sobre “a tentação do esquecimento”:

[...] pode-se afirmar que o indivíduo não esquece os fatos dos quais foi ator ou vítima, mas esquece-se ou, ao menos, aferra-se bem menos às lembranças dos ressentimentos. Os fatos organizados em uma cronologia têm a simplicidade do inelutável, pois já passaram, enquanto os ressentimentos são extremamente mais incertos, quando não mais vividos e sentidos. Frequentemente, o indivíduo tem a tendência a evitar seus próprios ódios quando a história os tornou caducos. E, mesmo em se tratando de ódios

dos quais foi vítima, o indivíduo experimenta repugnância em conhecer e explorar o ressentimento daqueles de quem foi objeto, a compreender o que é, para ele, irracional. Quando estamos nessa situação, contentamo-nos com alguns julgamentos simples que nos permitem não entrar na lógica afetiva de nossos antigos adversários e que nos bastam para condená-los.

No caso acima, não podemos afirmar com que intensidade os descendentes de alemães se apropriaram do ressentimento ou se ainda se apropriam dele atualmente. As evidências, no entanto, indicam que possam ter superado totalmente seu trauma quando dizem que, nos dias de hoje, se orgulham de sua origem étnica, no caso da língua alemã. Um exemplo de apropriação do ressentimento, conseqüentemente da “tentação do esquecimento” e, provavelmente, superação do trauma, podemos observar nos seguintes relatos: “Eu tenho sotaque. [...] Eu tinha um pouco de vergonha, talvez não vergonha, mas sim receio de falar o alemão. Mas hoje eu tenho um grande orgulho [...]” (F) e “[...] eu acredito que um tempo atrás era uma questão de vergonha para muitas pessoas, hoje em dia [...] mais uma questão de orgulho [...]” (G)

Vejamos a seguir mais um exemplo sobre essa situação:

[...] hoje tem-se orgulho da segunda língua. Porque nós vimos, por exemplo, nos nossos jovens alguns anos atrás, quando eles terminavam o ensino fundamental, alguns iam fazer o ensino médio em Blumenau e tinham vergonha de chegar lá e dizer que falavam alemão porque daí eles eram discriminados como os colonos de Pomerode [...]. [E hoje] a gente vê que não existe mais essa vergonha por parte do adolescente, do jovem de falar alemão. Tanto que muitas vezes a gente encontra grupos de jovens falando alemão no baile, por exemplo [...]. A gente vê que hoje então já existe esse orgulho [...] de valorizar o domínio da segunda língua. (H)

Nesse contexto, podemos observar que o sotaque alemão é, ainda nos dias de hoje, um elemento que caracteriza a identidade étnica do teuto-brasileiro. No entanto, conforme percebemos, hoje, a língua e o sotaque alemães estão menos associados a sentimentos e valores negativos como no passado, mas permanecem sendo uma marca de diferenciação entre a população rural e urbana, ou seja, é antes mais um atributo ao descendente de alemães da zona rural, como podemos verificar nos exemplos a seguir: “[...] existem as brincadeiras quanto ao sotaque, o pessoal do centro faz brincadeiras com o sotaque do pessoal do interior [...] o “r” [...] eu nem sei falar direito, mas não tenho vergonha disso [...]” (B) e

Tem gente ali que é mais do interior e fala, por exemplo, com um “r” só, falam de um jeito diferente, peculiar. Esses falam alemão com os seus em casa, bastante gente no interior. Mas lá no colégio de onde eu vim [...] o título de chamar um ou outro de alemão, era uma brincadeira que as crianças não gostavam [...]. (F)

O quadro do pós-guerra refletiu por muito tempo sobre a vida dos descendentes de alemães. Nessa época, silenciou-se aspectos da cultura alemã, mais precisamente a língua alemã. No que diz respeito ao uso do alemão, verificamos que muitos pais não mais o transmitiram a seus filhos, isto é, muitos descendentes de alemães das gerações da época pós-guerra, particularmente os que nasceram e moram na zona urbana, não falam mais o alemão, embora alguns o entendam. De acordo com uma depoente:

[...] A repressão foi muito grave, de repente não se consegue colocar a pessoa na cadeia, mas aí a envergonha tanto para que ela ache vergonhoso falar alemão, ser alemão. Muito desse “ranço” [permaneceu então durante] as décadas de cinquenta, sessenta e setenta. (D)

O fato de que a geração pós-guerra da zona urbana não fale mais o alemão pode estar associado também, de acordo com nossas percepções, ao casamento interétnico, que já é cada vez mais frequente, mais particularmente na zona urbana, mas também na zona rural. Ainda que as gerações mais velhas resistam em aceitar essa relação, elas dificilmente podem controlar as gerações mais jovens a se casarem com pessoas de outros grupos étnicos, pois, atualmente, todos compartilham os mesmos espaços como, por exemplo, igreja, escola, festas, bailes e casa de amigos.

O caso de muitos descendentes de alemães das gerações da época pós-guerra na zona urbana não falarem mais a língua alemã, porém, não comprovamos nesta pesquisa. Conforme um entrevistado, em Pomerode: “Ainda têm muitos que falam a língua [...]” (A). Todos os entrevistados falam o alemão, ainda que alguns não o escrevam, como podemos observar nos relatos a seguir: “[...] em casa continuava-se a falar o alemão [...]. Mas não se escrevia e nem se lia mais em alemão. Por isso tem muita gente em Pomerode que sabe falar, mas não sabe ler e nem escrever em alemão” (A) e

[...] quando eu chego em uma residência e vou conversar [...], eu não me sinto constrangida quando me corrigem, eu acho até bonito, porque eu estou aprendendo com as pessoas e digo para elas, eu só sei falar, eu ainda não sei escrever. (D)

Esse caso deve ser, portanto, aqui relativizado, pois ainda que todos os depoentes saibam falar o alemão, há alguns que têm o hábito de falar a língua alemã somente com as gerações mais velhas, os avós, mas não, por exemplo, com os pais, irmãos, filhos ou amigos, como podemos observar no seguinte excerto:

Quem mora com os avós, quem tem contato com os avós falam sim o alemão ainda, mas com os pais, não lembro de nenhum amigo meu que seja de Pomerode e fale com os pais regularmente. [...] No dia a dia os diálogos com meus amigos são todos em português [...]. (I)

A situação acima é corroborada pela afirmação de outro depoente quando diz que os jovens da zona urbana “não falam mais tanto [em casa]. A gente percebe que [no interior] ainda não se perdeu isso.” (J)

Nos dias de hoje, podemos observar, portanto, uma revalorização da língua alemã, uma vez que o seu aprendizado formal está sendo retomado aos poucos nas escolas, tanto da zona urbana quanto da rural, nas universidades e em cursos de língua estrangeira. No que diz respeito ao ensino formal da língua alemã, ou seja, ao ensino nas escolas de Pomerode, uma entrevistada ressalta a sua importância para a comunidade de descendentes de alemães nos dias de hoje. Para ela a preservação da língua alemã é fundamental para a preservação da própria cultura e nos relata que desde 1982, [atendendo ao pedido da comunidade escolar e empresarial], as escolas municipais têm o alemão como língua estrangeira no seu currículo para alunos da sétima e oitava série. Alguns anos mais tarde o ensino do alemão foi ampliado para alunos da quinta à oitava série e a partir do ano de 2004 as escolas municipais oferecem na sua grade curricular a língua alemã para todo o Ensino Fundamental, com a carga horária de uma hora semanal do primeiro ao quinto ano e de duas horas semanais do sexto ao nono ano. A entrevistada nos conta ainda que grande parte dos pais e avós trabalham fora nos dias de hoje e as crianças já vêm com alguns meses de idade para os centros de Educação Infantil e não aprendem mais o alemão em casa. Em virtude disso, entre os anos de 2005 e 2008, fomentou-se uma discussão na Educação Infantil paralela ao ensino formal de alemão que foi chamada de “Letramento em Alemão”, isto é, os professores que falassem alemão conversariam em alemão com as crianças. Assim, as crianças atendidas nos Centros de Educação Infantil, com a faixa etária de 0 a 5 anos, seriam familiarizadas com a língua alemã através da fala, ou seja, o alemão seria utilizado em situações reais do cotidiano.

Ainda segundo a depoente citada, a partir de 2007 começou-se a discutir a língua alemã como uma segunda língua materna e no início de 2008 o Conselho Municipal de Educação de Pomerode aprovou o projeto-piloto do ensino bilíngue para uma turma em uma escola municipal (Olavo Bilac) na localidade de Testo Central para crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. (H). E no ano de 2009 o ensino bilíngue é estendido para outra turma em uma escola municipal (Dr. Amadeu da Luz) na localidade de Testo Alto também para crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, ampliando assim a oferta do ensino bilíngue em escolas municipais. O projeto

“Implantação da sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã no ensino Fundamental”, implementado em 2008/2009 em duas escolas da rede de ensino do município de Pomerode, visa a pluralidade linguística do mesmo. De acordo com o documento de implementação, o projeto tem como objetivo geral “implantar uma sala de aula bilíngue oferecendo aos alunos da Rede Municipal a possibilidade de se alfabetizarem na língua portuguesa e na língua alemã, tornando-se usuários proficientes das mesmas”, e como orientações metodológicas: “na sala bilíngue os conteúdos/disciplinas serão trabalhados em duas línguas, portanto os alunos não terão somente aulas de Alemão e de Português, mas sim aulas em Alemão e em Português.” (POMERODE 2007-2008: 3). O ensino bilíngue continuou a ser oferecido nos anos seguintes em ambas as escolas públicas do município, isto é, teve sua implantação progressiva a partir do primeiro ano ao longo do Ensino Fundamental. Devemos salientar aqui que os pais precisam optar pelo ensino bilíngue no momento da matrícula de seus filhos.

No que diz respeito ainda ao ensino formal de língua alemã em Pomerode, precisamos destacar a escola particular Colégio Sinodal Doutor Blumenau,¹⁰ que oferece atualmente na sua grade curricular o alemão desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Na Educação Infantil (3 a 5 anos) é oferecida 1 hora-aula semanal de alemão e as crianças aprendem a língua a partir de atividades lúdicas. No Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano os alunos têm 2 horas-aula semanais enquanto que do sexto ao nono ano 3 horas-aula semanais. Já no Ensino Médio são oferecidas 2 horas-aula semanais de língua alemã (optativa). Além disso, o colégio oferece cursos que preparam os alunos para a obtenção de certificados de proficiência em língua alemã.¹¹ Nesse contexto, o Colégio Sinodal Doutor Blumenau oferece à comunidade de Pomerode a possibilidade de participar de bolsas de estudo e de cursar uma universidade na Alemanha, assim como de obter um emprego diferenciado no mercado de trabalho.

O aprendizado formal, assim como o uso da língua alemã, hoje, pode estar tanto associado à recuperação de aspectos da história e à preservação de traços da cultura alemã quanto pode ser um meio para se alcançar sucesso profissional. Vejamos alguns exemplos dessa situação:

¹⁰ Nesta pesquisa, não podemos verificar a partir de quando o Colégio Sinodal Doutor Blumenau, implantado em 1973, oferece a língua alemã em sua grade curricular.

¹¹ Para mais informações sobre este assunto, ver www.colegiodoutor.com.br/.

Desde criança é sempre a língua alemã, a gente começou a aprender o português na escola. Tanto é que o meu filho de quatro anos também está aprendendo a falar o alemão em casa [...] para um dia poder exercer um cargo melhor em fábricas, indústrias [...] mas também culturais para não perder o nosso passado. (L)

[...] a gente quando se reúne, principalmente na empresa, ou quando a gente vai ao [centro] fazer compras, eu sempre gosto de falar, se eu sei que a pessoa fala ou domina o alemão, eu particularmente tento usar a minha língua materna. Isso pra mim é uma questão de honra e eu gosto de falar alemão. E quando a gente está reunido com amigos ou quando eu escrevo para os meus amigos, as correspondências são sempre em língua alemã. [...] se você não vivencia o idioma [...] se você não tiver o interesse de preservar, trabalhar essa questão, o resto é só um “adorno”, não leva muita coisa. (C)

Eu estudei [alemão] até o terceiro ano do Ensino Médio [...] e em casa eu comecei a falar um pouquinho mais de alemão com a minha mãe, com os meus avós, minha família praticamente toda fala o alemão. [...] Eu acho que principalmente por causa da minha origem [...]. Mas também tenho bastante interesse pelo país [Alemanha], estive lá na metade do ano passado [...] e me encantei com o lugar. O curso que estou estudando agora, Engenharia Mecânica, as origens [desse curso] são todas vinculadas à Alemanha, todos os grandes escritores da área [desse curso] são alemães, a maioria dos livros não são traduzidos, nem para o português e nem para o inglês. Na minha área é bem interessante [...]. (F)

As declarações acima mostram que o alemão é ainda falado pelos depoentes desse grupo na família, no grupo de amigos, na escola, no trabalho e em locais públicos. Mas com referência ao ambiente da família e ao da escola e do trabalho, por exemplo, podemos verificar que a língua alemã tanto caracteriza uma marca de identidade étnica quanto cumpre uma função instrumental. Para reforçar essa ideia, apresentamos mais dois exemplos dessa situação:

Nós não queremos preservar nossa cultura só como algo que é ensaiado para apresentar quando tem algum evento. Além da gente estar garantindo essas vivências da cultura alemã, a gente está também abrindo portas para esses nossos alunos. Para eles terem um emprego melhor e mais oportunidades profissionais na vida. (H)

Pra mim pessoalmente, no meu trabalho foi muito importante, pude aprender muita coisa porque sabia falar alemão. Eu consegui acesso às pessoas que tinham mais informações do que outros [...]. Então o alemão está sendo bem difundido pela própria prefeitura, está sendo ensinado nas escolas [...] então o pessoal começou a despertar para a importância do alemão. [...] uma das maneiras de entusiasmar o pessoal a manter o alemão é convencendo-os de que vivem numa região alemã, onde tem empresas alemãs, você tem a Bosch, a Netzsch [...], onde o alemão é importante, então isso acaba sendo um estímulo para as pessoas, quem quiser trabalhar nessas empresas vai ter que saber falar o alemão. [...] eu creio que o [jovem] não iria, simplesmente por uma questão cultural, querer aprender o alemão. (M)

Ainda que o aprendizado e o uso da língua alemã na zona urbana seja uma exigência do mercado local e cumpra, provavelmente, mais uma função instrumental, não podemos desconsiderar que esse fato possa ter fomentado a recuperação e a preservação de

aspectos da história e da cultura alemã entre os descendentes de alemães ou contribuído para que eles tenham perdido a vergonha de falar o alemão novamente em locais públicos. De acordo com uma entrevistada, “a língua está ficando cada vez mais forte.” (N)

No que diz respeito ao dialeto pomerano, um depoente nos conta que ele é falado por poucas pessoas: “meu avô fala, minha mãe fala um pouco, mas o jovem não fala mais. O pomerano praticamente morreu na geração de meus pais” (I). Enquanto que outro sujeito nos relata que ainda encontramos pessoas que falam o pomerano, que ele “foi se perdendo ao longo dos anos, mas a língua ainda não está morta. [...] Eu tenho um grande orgulho de entender o Plattdeutsch que me foi ensinado pela minha avó paterna [...]” (F). Segundo um entrevistado, o pomerano é falado portanto mais no interior do município, principalmente nas localidades de Testo Alto e Testo Alto Fundos, onde encontramos muitas famílias que ainda o falam. (C). O pomerano, como podemos observar, portanto, ainda é falado em Pomerode, mas preponderantemente por pessoas de gerações mais velhas, como nos conta o depoente a seguir:

Ainda existe o Plattdeutsch mais no interior [...] lá ainda até crianças falam Plattdeutsch, mas é raro. Mas os de mais idade, os de cinquenta anos, têm que ainda falam essa língua. Eu até fico admirado quando às vezes eu encontro isso, gente na cidade falando. Eu até fico alegre de ouvir isso. Estão falando Plattdeutsch então eu me junto ao círculo e falo com eles. Eu sei falar perfeitamente Plattdeutsch, não como Hochdeutsch, mas não tem problema nenhum. Eu fico feliz quando vejo alguém falar essa língua. [...] eu às vezes quando venho aos bancos, lá tem gente que fala alemão. No comércio tem gente que fala alemão, então em geral eu pergunto, falas alemão: “sim” e o Plattdeutsch: “eu entendo um pouco, mas não falo”, essa é sempre a resposta que eles dão. Os jovens não falam mais o Plattdeutsch [...] (A).

Segundo uma depoente o processo de construção da língua alemã estabelece-se em Pomerode em torno de 1880, ou seja, já no início da colonização, e o dialeto pomerano fica restrito primordialmente ao círculo familiar e de amizade¹² (D). Devemos ressaltar aqui que o pomerano era discriminado e estigmatizado como “língua inferior”, ou seja, “incorreta” e “impura” pelos próprios “alemães”, portanto, por membros de dentro do próprio grupo étnico. Isso pode ter levado o descendente de alemães a preferir o alemão em detrimento do pomerano. Esse sentimento negativo em relação ao pomerano pode ser comprovado no relato de um entrevistado:

¹² Para os propósitos deste trabalho, não discutiremos as causas do uso do alemão em detrimento do pomerano pelos descendentes de alemães ao longo dos anos.

[...] foi o seguinte, minha mãe falava [...], “isso vocês não vão falar, porque isso não é língua, isso é uma coisa só entre nós. Vocês vão falar o alemão de Igreja que o pastor fala em cultos. Vocês não vão usar o Plattdeutsch, porque isso é uma língua de ‘bandido’, de ‘mendigo’”, ela dizia qualquer coisa assim. [...] os pais dela certamente já tinham incutido isso nela. Ela sempre dizia que isso não é língua escrita. “então vocês vão aprender e escrever o alemão.” (O)

Com referência à preservação de aspectos da cultura alemã através da língua alemã, mais precisamente do dialeto pomerano, dois depoentes nos relatam o seguinte:

Nós temos através do Instituto Goethe, o concurso de leitura de textos em língua alemã e tem lá as categorias Hochdeutsch e Plattdeutsch e tem o grupo de teatro que faz esquetes em Plattdeutsch. (H)

[...] um jornalista fez um trabalho sobre a [colonização pomerana] em Pomerode [...]. Ele fez um DVD patrocinado por empresários [...] então ele fez entrevistas com pessoas mais velhas que falam pomerano, com crianças também, fez entrevista comigo, nós nos apresentamos também ao vivo tocando canções em pomerano [...] e um outro senhor de Blumenau fez uma exposição fotográfica da Pomerânia [...]. (B)

[...] é a importância que as pessoas dão para a preservação do Plattdeutsch. A gente verifica que as pessoas de idade que ainda falam o Plattdeutsch gostam muito de reviver o passado delas [...] e a gente percebe que as crianças que ficam com os avós acabam aprendendo esse dialeto. [...] Existe uma preocupação muito grande da Secretaria de Educação, da Secretaria de Turismo em encontrar mecanismos para que essa linguagem permaneça viva. [...] a gente está querendo manter vivo o Plattdeutsch. Nós em Pomerode não temos nada do Plattdeutsch registrado. [...] nessa questão a gente não conseguiu ir muito longe, mas a gente respeita muito aquelas pessoas que conseguem falar Plattdeutsch. (D)

Para reforçar a ideia de que o dialeto pomerano também está sendo valorizado nos dias de hoje, um entrevistado nos conta que, quando era membro de uma fundação cultural, recebeu uma proposta para implantação do pomerano nas escolas, mas que não se concretizara, pois isso teria sido “muito difícil” (A). Vejamos mais dois depoimentos nesse contexto: “[...] a gente compôs em pomerano também e foi bastante aceito, a primeira composição em pomerano que a gente fez foi falar do dia a dia do nosso colono [...]” (B) e “agora recentemente com a Festa Pomerana, fazendo divulgação até mais da língua, do Plattdeutsch, até cultos, então o pessoal começou a descobrir mais a sua identidade [...]” (M)

O uso da língua alemã e do dialeto pomerano, nos dias de hoje, pode ser observado, além de no círculo familiar e de amizade, na escola, no local de trabalho, também em locais públicos. Devemos ressaltar aqui que a revalorização do alemão e do pomerano, precisamente o seu uso em locais públicos, conforme o que depreendemos dos depoimentos desta pesquisa, abrange mais a população rural de descendentes de alemães quando se encontram na cidade. As evidências, ainda que não imprimam

certeza, indicam que o alemão e o pomerano particularmente são usados tanto na zona urbana quanto na rural, porém, são mais usados na área rural.

Ao perguntarmos aos entrevistados sobre a relação entre língua alemã e identidade étnica, dois sujeitos afirmam que o fato de eles falarem alemão os vincula ao grupo étnico teuto-brasileiro e marca certamente sua identidade étnica: “Com certeza eu considero a língua extremamente [importante]” (P) e “eu penso que a língua é fator determinante, mas está associada também com outros elementos” (H). Outro depoente, que além de falar o alemão também entende o pomerano, nos conta que esse fato o une ao grupo étnico teuto-brasileiro e marca fortemente sua identidade étnica: “[Com certeza] a língua que é falada, que se preserva.” (E). Ainda nesse contexto, duas outras entrevistadas nos relatam o seguinte: “É a língua. [...] O sotaque, o pessoal percebe que você é de Pomerode, que você é de cultura alemã, é bem claro [...].” (N), e

[...] hoje eu ainda falo o “r” errado, como a maioria daqui da nossa cidade. [...] Pessoas de fora não entendem, [...] porque é diferente, a gente não fala como os outros, o “r” normal. [...] quando a gente fala é estranho para eles, porque o nosso sotaque é bem alemão. (Q)

Nesse caso, as duas depoentes logo acima referem-se ao sotaque como se fosse a língua como um todo, isto é, parece que para elas falar a língua e ter o sotaque vem a ser a mesma coisa. Segundo nossas percepções, os descendentes de alemães que falam alemão conservam o sotaque característico de quem fala essa língua, portanto, podemos conjecturar que assim como a língua também o sotaque pode marcar a identidade étnica.

Ao discutirmos o papel da língua alemã como marcador de identidade étnica com os entrevistados, podemos verificar que para esse grupo a língua alemã tem um papel importante no processo de construção de identidade étnica, pelo menos para a maioria deles, pois alguns não se pronunciaram claramente a esse respeito.

3 Considerações finais

No presente trabalho, podemos observar que em Pomerode todos os depoentes falam a língua alemã e muito poucos, dentre o grupo entrevistado, falam ou somente entendem o dialeto pomerano. Devemos salientar aqui que os imigrantes alemães e os descendentes das primeiras gerações, ou seja, aqueles que foram escolarizados até a Campanha da Nacionalização, dominavam o *Hochdeutsch* (alemão padrão) se

comparado com os das últimas gerações, pois até essa época era a língua empregada nas escolas e na igreja, como também no círculo familiar e de amizade. Após esse período, os “alemães” não tiveram mais escolarização em língua alemã e alguns foram perdendo o seu domínio, pois o alemão não era mais usado em instâncias formais, mas outros o conservaram, isto é, mantiveram e transmitiram o alemão oralmente de geração para geração até os dias de hoje em todas as outras situações sociais, particularmente na família e entre amigos. No que diz respeito à preservação da língua alemã, observamos que ela é falada hoje por uma maioria em Pomerode, pois, como já destacamos aqui, muitos dos descendentes de alemães do município de Pomerode que falavam alemão até a Campanha de Nacionalização continuaram falando até os dias de hoje no seio da família. A língua alemã, segundo pôde ser abstraído das entrevistas, volta atualmente no ensino formal e é afirmado tanto no privado como no público. Segundo um entrevistado, “A cidade, intitulada ‘a cidade mais alemã do Brasil’ tem que justamente preservar o idioma que deve ser falado nas casas no dia a dia.” (R).

De acordo com que mostramos nesta pesquisa, podemos afirmar que, ainda hoje, para a maioria dos depoentes, a língua alemã tem uma importância significativa sobre os descendentes de alemães em Pomerode no que diz respeito à manutenção de sua identidade étnica. Conforme um entrevistado afirmou, manter a língua alemã, ou seja, falar em alemão

[...] é uma questão de honra e eu gosto de falar alemão. [...] se meu avô ou meu bisavô, os meus antepassados falavam alemão, escreviam corretamente, eu fiz questão de aprender também, foi meu interesse. (C)

Segundo outra depoente, a língua é importante “[...] para não perder o nosso passado” (S). Para outro sujeito ainda a preservação da língua mantém sua identidade:

Eu falo alemão. [...] questões de língua, estudos da origem alemã, preservação desta cultura são coisas que eu não percebo tão forte nos outros [...]. E aqui [Pomerode] é embutido deste criança aquela cultura alemã [...]. (P)

As declarações acima mostram com evidência que os entrevistados consideram a língua alemã um elemento importante de etnicidade. Devemos salientar ainda que a língua alemã, como mostramos neste trabalho, cumpre, provavelmente também, uma função instrumental. No que diz respeito ao dialeto pomerano, precisamos ressaltar que ele não é um marcador incondicional da identidade étnica dos depoentes, pois a maioria deles não fala o pomerano. Nesse caso, o dialeto constitui-se em um traço simbólico de sua identidade étnica.

Enfim, podemos verificar nesta pesquisa que a situação linguística dos falantes de línguas de imigração se modifica durante a trajetória de vida. Esperamos que este trabalho possa contribuir para a discussão sobre língua e identidade étnica e colocar em evidência os falantes de línguas minoritárias e as relações sociais e culturais com a sua comunidade. Defendemos ainda políticas linguísticas que tenham como objetivo dar maior visibilidade às línguas de imigração, assim como sua preservação e valorização e, por outro lado, que rejeitem preconceitos linguísticos.

Referências bibliográficas

- AGIER, Michel. Distúrbios identitários em tempos de globalização. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 7-33, 2001.
- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Dialeto alemão falado no Brasil: origem, diversidade e contato com o português. In: IX Seminário Nacional de Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-brasileiras, 1., São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo: Casa Leiria, 2008.
- ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Org.). *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001. p. 15-36.
- BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2001.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: O que é. Como se faz*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAHIA, Joana. A “lei da vida”: confirmação, evasão escolar e reinvenção da identidade entre os pomeranos. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 69-82, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100005&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 9 out. 2006.
- BAHIA, Joana. Magia e religião: heranças de outro mundo. *IHU on line: Revista do Instituto Humanitas Unisinos*. São Leopoldo: UNISINOS, n. 271, p. 23-25, 1 set. 2008. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/uploads/publicacoes/edicoes/1220298128.7707pdf.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2009.
- BALIBAR, Etienne. Culture and Identity. In: RAJCHMAN, J. (Ed.). *The Identity in Question*. London: Routledge, 1995.
- BARTH, Fredrik. *Ethnic Groups and Boundaries*. London: Allen & Unwin, 1969.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós Chegemos na escola, e agora?*. Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Org.). *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001. p. 15-36.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução sobre a direção de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Tradução sobre a direção de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

- CAMPOS, Cynthia Machado. *A política da língua na Era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil*. Tese (Doutorado em História) – Programa de pós-graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2006.
- CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- COLÉGIO SINODAL DOUTOR BLUMENAU. Disponível em: <www.colegiodoutor.com.br>. Acesso em: 3 ago. 2017.
- CONZEN, Katheleen Nehls et al. The Invention of Ethnicity: a Perspective from the USA. *Journal of American Ethnic History*. Bloomington, p. 3-39, Fall 1992.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 2002.
- DREHER, Martin Norberto. *Igreja e germanidade: estudo crítico da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil*. São Leopoldo: Sinodal; Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1984.
- FÁVERI, Marlene de. *Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina*. Itajaí: Ed. Univali, 2005.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. *História oral e Tempo Presente*. In: Encontro Regional de História Oral. São Paulo: 1996.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- FRITZEN, Maristela Pereira. Ich spreche Anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 2, n. 47, p. 341-356, jul./dez. 2008.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GRÜTZMANN, Irmgard. *A mágica flor azul: a canção em língua alemã e o germanismo no Rio Grande do Sul*. 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HASSELMO, Nils. *Amerikasvenska: en bok om sprakutvecklingen i Svensk-Amerika*. Estocolmo: Esselte Studium, 1974.
- KLUG, João. *A imigração alemã e a construção de uma identidade teuto-brasileira no sul do Brasil*. In: ADLAF – Jahrestagung/2003, Freiburg. Trabalho apresentado na Institut um dem Seminar für Wissenschaftliche Politik der Albert-Ludwigs Universität, Freiburg, DE, 13-15 nov. 2003.
- KOCH, Walter. A escola evangélica teuto-brasileira. In: FIORI, Neide Almeida. *Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003. p. 193-207.
- LERAY, Christian. *A língua como vetor identitário: o caso particular do gaulês na Bretanha*. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Identidade & Discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp; ARGOS, 2004. p. 119-136.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- MEYER, Dagmar E. Estermann. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. 1999. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976.

- POMERODE. Projeto: *Implantação da Sala Bilíngue – Língua Portuguesa/Língua Alemã*. Pomerode: SEFE, 2007/2008.
- PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. *Projeto História*, São Paulo, n. 15, abr. 1997.
- POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: UNESP, 1998.
- ROST, Cláudia Andrea. A identidade do teuto-brasileiro na região sul do Brasil. *Interdisciplinar*, São Cristóvão, v. 5, n. 5, p. 215-236, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_5/INTER_5_Pg_215_236.pdf>. Acesso em: 5 maio 2011.
- SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. Bilinguismo e bilingualidade: uma nova proposta conceitual. In: SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; SALGADO, Ana Cláudia Peters (Org.). *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 121-140.
- SEYFERTH, Giralda. Etnicidade e cultura: a constituição da identidade teuto-brasileira. In: ZARUR, George de Cerqueira Leite (Org.). *Etnia e nação na América Latina*. Washington: Secretaria Geral da OEA, 1996. v. 2, p. 17-36.
- SEYFERTH, Giralda. *Identidade nacional, diferenças regionais, integração étnica e a questão imigratória no Brasil*. In: ZARUR, George de Cerqueira Leite. *Região e nação na América Latina*. Brasília: Editora da UnB, 2000. p. 81-109.
- SEYFERTH, Giralda. Identidade étnica, assimilação e cidadania: a imigração alemã e o Estado Brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 9, n. 26, 1994. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_08.htm>. Acesso em: 03 dez. 2008.
- THOMSON, Alistair. Histórias (co)movedoras: história oral e estudos de migração. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 341-364, 2002.
- TORNQUIST, Ingrid Margareta. “*Das hon ich von meiner Mama*”: zu Sprache und ethischen Konzepten unter Deutschstämmigen in Rio Grande do Sul. Uppsala: Swedish Science Press, 1997.
- VILELA, Soraia. O alemão lusitano no Sul do Brasil. *Deutsche Welle*, 20 abr. 2004. Disponível em: <http://www.dw-world.de/popups/popup_printcontent/0,,1174391,00.html>. Acesso em: 15 jan. 2009.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

*Recebido em 08 de maio de 2017
Aceito em 01 de setembro de 2017*

(Inter)relações entre práticas de letramentos na escrita de narrativas em alemão e em português por crianças que vivem em contexto de alemão como língua de herança familiar

(Inter) relations between literacy practices in the writing of narratives in German and Portuguese by children living in the context of German as a heritage language

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372133136>

Emilia Rosenbrock¹

Maristela Pereira Fritzen²

Otília Lizete de Oliveira Martins Heinig³

Abstract: This article discusses some of the results of a broader research which aimed at understanding (inter) relationships established between reading and writing practices in German and Portuguese languages of primary school children and the context of inheritance language where they are inserted. For the theoretical dimension, the study follows the perspectives of Applied Linguistics and Education, focusing intercultural contexts. This qualitative-interpretative research had as setting a municipal school located in a rural area of the city of Blumenau, Santa Catarina. Regarding the methodological procedures, two proposals were used to produce written narratives, one in Portuguese and the other in German language. The results suggest that (i) children have limited dominance of the narrative structure, applying it partially in productions in both languages; (ii) vocabulary and grammatical structures are characteristics of everyday ordinary language practices; (iii) students are not aware of or they have not internalized spelling rules especially in German. The results of the research affirm the importance of guaranteeing the learning of the inheritance language in formal education, alongside Portuguese, in similar bi/multilingual contexts.

Keywords: Written Narratives, Literacy, German Language, Bilingual Contexts, Language Policies

Resumo: Este artigo aborda parte dos resultados de uma pesquisa mais abrangente que objetivou compreender (inter)relações que se estabelecem entre práticas de leitura e escrita em alemão e em português de crianças do Ensino Fundamental e o contexto de língua de herança em que estão

¹ Colégio Cônsul Carlos Renau, Av. Monte Castelo, 81, Centro 1, 88350-340, Brusque, Santa Catarina, Brasil. E-mail: emiliarosenbrock@hotmail.com

² Universidade Regional de Blumenau, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação, Rua Antônio da Veiga, 140, 89030-903, Itoupava Seca, Blumenau, Santa Catarina, Brasil. E-mail: mpfritzen@gmail.com

³ Universidade Regional de Blumenau, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação, Rua Antônio da Veiga, 140, 89030-903, Itoupava Seca, Blumenau, Santa Catarina, Brasil. E-mail: otilia.heinig@gmail.com

inseridas. Quanto à dimensão teórica, o estudo filia-se à área da Linguística Aplicada em diálogo com a Educação em contextos interculturais. A pesquisa, de base qualitativo-interpretativista, teve como *locus* uma escola municipal, em zona rural do município de Blumenau, Santa Catarina. Quanto aos procedimentos metodológicos, foram utilizadas duas propostas de produção de narrativas escritas, uma em português e outra em alemão. Os resultados sugerem que (i) as crianças têm domínio restrito de uma estrutura narrativa e aplicam-na parcialmente nas produções em ambas as línguas; (ii) o vocabulário e as estruturas gramaticais são característicos das práticas languageiras cotidianas; (iii) os estudantes desconhecem ou não internalizaram regras ortográficas, especialmente da língua alemã. A partir dos resultados da pesquisa afirma-se a importância de se garantir, na educação formal, o aprendizado da língua de herança, ao lado do português, em contextos bi/multilíngues similares.

Palavras-chave: Narrativas escritas, letramentos, língua alemã, contextos bi/multilíngues, políticas linguísticas

Zusammenfassung: Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit den Ergebnissen einer Forschung, die die Zusammenhänge zwischen Lese- und Schreibpraktiken in den Sprachen Deutsch und Portugiesisch von Grundschulkindern untersucht hat sowie den interkulturellen Kontext, in dem sie leben. Im Hinblick auf den theoretischen Hintergrund siedelt sich die Studie im Bereich der Angewandten Linguistik und Bildung in interkulturellen Kontexten an. Sie repräsentiert eine qualitativ-interpretative Forschung, die an einer öffentlichen Schule im ländlichen Gebiet von Blumenau, Santa Catarina, durchgeführt wurde. Basis der Studie waren schriftliche Erzählungen, eine in der portugiesischen und eine in der deutschen Sprache. Die Ergebnisse zeigen, dass (i) die Kinder nur beschränkt eine narrative Struktur in beiden Sprachen beherrschen; (ii) der Wortschatz und die Grammatikstrukturen charakteristisch für die Alltagssprache sind; (iii) Rechtschreibregeln nicht verinnerlicht oder nicht gelernt worden sind, besonders in der deutschen Sprache. Aus den Forschungsergebnissen lässt sich ableiten, dass es wichtig ist, in mehrsprachigen Kontexten die Herkunftssprache der Kinder, neben dem Portugiesischen, in der Schulausbildung zu fördern.

Stichwörter: Schriftliche Erzählung, Literacy, Deutsche Sprache, Mehrsprachige Kontexte, Sprachenpolitik

Introdução

Afirmar que vivemos em um país multicultural e plurilíngue significa reconhecer que no Brasil coexistem, ao lado do português como língua oficial, outras línguas, como as indígenas, as de imigração, a Libras, constituindo diversos cenários cultural e sociolinguisticamente complexos (CAVALCANTI 1999; 2011).

Os movimentos migratórios europeus ocorridos nos séculos XIX e XX que trouxeram muitos imigrantes ao Brasil configuram um dos alicerces da diversidade cultural

e linguística da população brasileira.⁴ Nesses movimentos, povos europeus vieram para o Brasil para ocuparem terras ditas devolutas e trabalhar, principalmente, na agricultura, concentrando-se fortemente nos três estados da região Sul (SEYFERTH 1999), como ocorreu com a maior parte do contingente de imigrantes alemães. Há ainda hoje manifestações culturais relacionadas à germanidade (SEYFERTH 1982) em muitas esferas da atividade humana (MAAS, FRITZEN, AVELINO NETO 2014). A região do Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina, é um exemplo disso.

Embora os imigrantes e seus descendentes tenham vivenciado duas campanhas de nacionalização do ensino brasileiro, movimentos de resistência têm levado à manutenção das línguas de imigração, especialmente do alemão, como língua de herança familiar (FRITZEN 2008). Em pesquisas anteriores (FRITZEN 2007a, 2007b, 2008, 2012a, 2012b; MAAS, FRITZEN, AVELINO NETO 2014), temos observado que ainda existem em áreas rurais de Blumenau e outros municípios no Vale do Itajaí contextos bi/plurilíngues, nos quais crianças chegam à escola falando alemão juntamente com o português. No entanto, em grande parte, essa língua é apenas mantida na oralidade. Isso nos leva a pensar sobre o papel da escola diante dessa língua de imigração e de que maneira as políticas linguísticas poderiam acolher essa língua e fomentar seu aprendizado também na modalidade escrita, tendo em vista sua importância nas práticas de letramentos em sociedades grafocêntricas.

Nesse sentido, a história que se apresenta aos leitores em diferentes momentos da vida existe pela necessidade de narrar fatos e inventar a ficção que alimenta a imaginação. A leitura e a produção escrita de narrativas auxiliam no desenvolvimento da gramática de história, de esquemas e das relações de causalidade, bem como possibilitam compreender como as várias partes de um texto se articulam para formar o todo coeso. Ainda que as crianças saibam oralmente contar histórias, é preciso que se garanta, na educação formal, um ensino sistemático para a produção de narrativas escritas, pois há diferenças entre o sistema oral e o escrito.

⁴ Reconhecemos igualmente os povos indígenas e as línguas autóctones que existiam no Brasil antes da imigração europeia que, como é sabido, não foram considerados pelo governo brasileiro no processo colonizador. Também destacamos as línguas de matriz indígena ainda existentes no Brasil, hoje, apesar de toda repressão que sofreram desde o Brasil Colônia. No escopo da pesquisa ora relatada, porém, o foco está na língua alemã como língua de imigração.

Levando em conta o relevante papel das narrativas escritas para a educação e esse cenário intercultural, o presente artigo tem por objetivo discutir resultados parciais de uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES 1994; DENZIN, LINCOLN 2006; BOGDAN, BIKLEN 1994) mais abrangente,⁵ que teve como objetivo compreender (inter)relações que se estabelecem entre práticas de leitura e escrita em alemão e em português de crianças do ensino fundamental e o contexto de língua de herança em que estão inseridas. Como principais instrumentos, foi aplicado um questionário linguístico em língua alemã e duas propostas de produção de narrativas escritas, uma em alemão e uma em português, ambas com apoio pictográfico, a crianças de quarto e quinto ano. A análise dos dados se orientou pelo viés da Linguística Aplicada e da Educação, com ênfase nos Estudos dos Letramentos e na escolarização em contextos bi/multilíngues. Para responder ao propósito deste artigo, o texto está disposto da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos de forma breve o contexto da pesquisa; em seguida, discorremos sobre a perspectiva teórica que dá suporte às análises dos textos dos alunos; depois, discutimos os dados da pesquisa, isto é, as produções escritas das crianças, com vistas à análise das narrativas em ambas as línguas. Para encerrar, apresentamos as considerações finais e algumas conclusões do estudo e implicações da pesquisa para a área da educação.

1 Contexto da pesquisa

Muitas cidades, principalmente no Sul do Brasil, formaram-se a partir das políticas migratórias do século XIX, como mencionamos anteriormente. A corrente migratória alemã para o Brasil foi mais intensa entre os anos de 1824 e 1930. O encontro de alguns fatores distintos foram os propulsores da imigração dos povos de língua alemã. Para a grande maioria dos emigrantes, a travessia do Atlântico significava a fuga da miséria e da fome causadas pelas consecutivas guerras e más colheitas, o aumento do desemprego desencadeado pelo avanço da industrialização das sociedades, bem como pela perseguição política e religiosa. RIBEIRO (1995) indica que o contingente imigratório europeu

⁵ O projeto de pesquisa maior foi contemplado no Edital CNPq Universal 2014.

[...] é composto, principalmente, por 1,7 milhão de imigrantes portugueses, que se vieram juntar aos povoadores dos primeiros séculos, tornados dominantes pela multiplicação operada através do caldeamento com índios e negros. Seguem-se os italianos, com 1,6 milhão; os espanhóis, com 700 mil; os alemães, com mais de 250 mil; os japoneses, com cerca de 230 mil e outros contingentes menores, principalmente eslavos, introduzidos no Brasil sobretudo entre 1886 e 1930 (RIBEIRO 1995: 241).

No Brasil, o contingente de imigrantes alemães, apesar do fluxo relativamente contínuo, não é tão expressivo quanto o de outros grupos de imigrantes como italianos, portugueses e espanhóis (CAVALCANTI 1999). Sua importância, entretanto, não está ligada diretamente ao número de imigrantes, mas à sua forma de participação no povoamento, principalmente dos três estados do Sul do Brasil, “em zonas pioneiras, constituindo uma sociedade culturalmente diversa” (SEYFERTH 1999: 275).

A fundação da colônia de São Leopoldo no estado do Rio Grande do Sul, na região Sul do Brasil, em 1824, é considerada por muitos pesquisadores como o marco inaugural da imigração alemã no Brasil (WIESER 2014). Houve tentativas anteriores de estabelecimento de colônias alemãs no sul da Bahia e no Rio de Janeiro, contudo, tais empreendimentos não obtiveram êxito.

Em Santa Catarina, a primeira colônia alemã foi fundada, segundo SEYFERTH (1999), em 1829 com a denominação de São Pedro de Alcântara, área próxima à capital Florianópolis. A colonização sistemática do Vale do Itajaí iniciou em 1850 com a fundação da colônia Blumenau às margens do Rio Itajaí-Açu pelo alemão Hermann Bruno Otto Blumenau. Em 1851 surgiu uma segunda colônia, Dona Francisca, hoje Joinville. Uma década depois, foi fundada em 1860 a colônia Itajahy (hoje Brusque).

O químico alemão e doutor em Filosofia, Hermann Bruno Otto Blumenau, foi o idealizador da fundação da Colônia Blumenau, em 1850, às margens do Rio Itajaí-Açu. Depois de muitas petições e propostas encaminhadas ao governo da Alemanha e do Brasil, Hermann Blumenau foi autorizado pelo Governo Provincial de Santa Catarina a fundar uma colônia como empreendimento particular para não onerar os cofres da Província. Assim, em setembro de 1850, Blumenau recebeu os primeiros 17 imigrantes alemães com os quais deu início à colonização às margens do Rio Itajaí-Açu. A maioria desses colonizadores era oriunda da Prússia (antigo estado da Alemanha, das cidades de Braunschweig e Hannover) e da Saxônia. Entre eles havia lavradores e profissionais liberais (ferreiro, agrimensor, funileiro). Segundo Blumenau, para a demarcação das terras doadas, os imigrantes

precisaram pagar ao cofre da colônia uma pequena quantia (BLUMENAU 2002). Até 1904 o território do município de Blumenau somava 10.610 km², o que correspondia a 10% do território do estado, e possuía 35 mil habitantes (ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E INDUSTRIAL DE BLUMENAU 1989). Depois de vários desmembramentos que resultaram em 38 novos municípios, Blumenau possui hoje uma área de 519,8 km² e conta com 309 mil habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010.

Para os imigrantes, era de suma importância oferecer educação formal a seus filhos, por isso reivindicavam junto ao governo brasileiro a oferta de escolas públicas que abrangessem também áreas mais distantes do centro da colônia. A omissão do Estado brasileiro a essas reivindicações obrigou os imigrantes a fundarem escolas, nas quais a alfabetização era realizada à semelhança do país de origem (KREUTZ 2000).

Na segunda metade do século XIX a escola pública já era obrigatória em vários estados alemães; assim, foram comuns as petições de colonos exigindo do governo [brasileiro] o ensino fundamental. Na ausência de escolas públicas, organizaram um sistema de escolas comunitárias, sem fins lucrativos, que, juntamente com as escolas particulares católicas e evangélicas, ensinavam em alemão. Tornaram-se escolas étnicas na medida em que os currículos enfatizavam a cultura e a história alemã e eram elaborados por associações escolares que recebiam orientação da Alemanha (SEYFERTH 1994: 107).

Na antiga colônia Blumenau, a língua alemã foi, até o final da década de 1930, língua majoritária, língua de educação formal e de vasta produção intelectual (MAILER 2003; FRITZEN 2007a). Em Blumenau, no ano de 1937, o número de escolas comunitárias chegou a 173 instituições (MAILER 2003; LUNA 2000). No Brasil, no mesmo ano, havia 1.579 escolas étnicas alemãs (KREUTZ 2000).

A dura repressão à língua alemã na Era Vargas (1937-1945), que proibiu o uso das línguas de imigração, consideradas estrangeiras, em locais públicos e no lar, impôs aos imigrantes, especialmente os alemães e seus descendentes, um silenciamento com relação à língua de seu grupo étnico. Ao fechar escolas, jornais, editoras e instituições culturais que divulgavam a língua alemã, as medidas opressoras de ordem linguístico-cultural impeliram o idioma alemão para a zona rural, tornando-se, assim, cada vez mais uma língua apenas oral, com a proibição da forma escrita (MAILER 2003). O fechamento das escolas comunitárias e religiosas abriu uma lacuna na educação de gerações de crianças teuto-

brasileiras,⁶ uma vez que proibiu o acesso à língua escrita do alemão-padrão e não ofereceu condições de aprendizagem do português (ALTENHOFEN 2013).

A escola foco da pesquisa situa-se em área rural, ao norte do município. A localidade possui 660 moradores. O estabelecimento oferece ensino da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, atendendo, assim, crianças de quatro a dez anos. Em 2017 a instituição conta com 26 crianças na Educação Infantil e 59 alunos do primeiro ao quinto ano. Desde 2005,⁷ a língua alemã é disciplina presente no currículo da escola e das demais escolas do campo/multisseriadas, localizadas em comunidades bilíngues. As aulas de alemão são ofertadas uma vez por semana, com duas aulas de 45min.

O entorno da instituição escolar apresenta uma formação arquitetônica habitualmente encontrada em colônias de imigrantes, ou seja, o conjunto escola, igreja e cemitério. O templo religioso da Igreja Evangélica Luterana (IECLB) foi construído há 40 anos na localidade. Mensalmente, é celebrado um culto em língua alemã no qual o *Gesangbuch* (livro de cantos em alemão) é utilizado para os cantos durante a celebração religiosa. Além disso, na localidade é distribuído um informativo confessional com artigos em língua alemã de circulação regional. Próximo à escola, há um Clube de Caça e Tiro (*Schützenverein*) que, em 2012, comemorou 60 anos de existência. Esses dados ilustram a estreita ligação na comunidade entre educação, língua alemã e religião, em especial a evangélica luterana, desde os tempos da colônia.

Normalmente, a escola como instituição social é reconhecida nessa comunidade, assim como a igreja e o clube, agregando, em geral, os moradores em suas práticas e eventos. Como observou FRITZEN (2007b: 101), a partir do funcionamento da escola, “estabelecem-se redes de relações que contribuem para o fortalecimento dos vínculos sociais do grupo”. Nos festejos de datas comemorativas como Festa de Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina e *Oktoberfest*, que ocorrem geralmente aos sábados à tarde, reúnem-se pais dos alunos, irmãos menores e maiores que já estudaram na escola, avós, tios, primos nas dependências da escola para se confraternizarem. FRITZEN (2007b) observou que,

⁶ Por teuto-brasileiro/a compreendemos uma designação qualificativa atribuída às gerações de descendentes de imigrantes alemães no Brasil, que ainda aprenderam em casa o idioma alemão como herança familiar.

⁷ Para mais informações sobre a política linguística que instituiu o alemão como disciplina na matriz curricular nas escolas de Blumenau, ver MAILER (2003) e FRITZEN (2012).

nessas ocasiões, os momentos formais são dirigidos pelas professoras em português, mas as interações pessoais informais se dão em alemão.

2 Aportes teóricos

Os Estudos do Letramento “defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita” (KLEIMAN 2008: 490). Como um conjunto de modos culturais de uso da escrita, os letramentos ativam valores, crenças e visões de mundo, mostrando que são complexas as interações e multifacetadas as mediações entre sujeito e/ou grupo social e o mundo da escrita.

Nas últimas décadas, observamos mudanças de paradigmas nos estudos da escrita nas sociedades contemporâneas. De um modelo cognitivista, no qual o letramento é entendido como apropriação e uso individual de um conjunto de capacidades de leitura e de escrita, passou-se para uma perspectiva que concebe a escrita no âmbito das práticas socioculturais historicamente situadas. Alguns grupos de investigação se apoiam em uma definição consensual e entendem o letramento como um conjunto de práticas sociais situadas que envolvem a leitura e a escrita. Sob esse ponto de vista, podemos dizer que o letramento possui um sentido plural, é prática e pode também ser um processo (DIONÍSIO 2007). Sobretudo com os estudos de STREET (1984; 1995); HEATH (1983) e KLEIMAN (1995), para os quais a abordagem investigativa é particularmente influenciada por uma perspectiva etnográfica, o conceito de letramento vem se resignificando.

Desse modo, os chamados Estudos do Letramento e os Novos Estudos do Letramento inauguraram uma nova tradição, por considerarem e focalizarem a natureza do conceito de letramento não em um conjunto de competências, mas um fenômeno substancialmente implicado nas práticas sociais. Nessa perspectiva, apoiamo-nos numa concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais situadas que podem ser apreendidas a partir de eventos em que as relações entre sujeitos são mediadas por textos escritos em contextos específicos e para objetivos específicos (STREET 1984, 1995, 2013; HEATH 1983; KLEIMAN 1995). Nesse sentido, existem diferentes e múltiplos letramentos associados a diferentes competências na trajetória de vida de cada pessoa. Assim, os

diferentes grupos sociais apresentam orientações distintas de letramento e suas relações sociais se refletem e se refratam na maneira pela qual as diferentes culturas concebem a escrita.

Essa concepção de letramentos nos leva a refletir sobre as narrativas e sua relação com a ou as culturas. Contar histórias, narrar fatos e experiências vividas no cotidiano é uma das atividades mais antigas do ser humano (ONG 1998). Assim a narrativa pode ser entendida como uma ferramenta articuladora na transmissão de ensinamentos de uma geração para outra e na construção de conhecimentos e vivências na interação entre gerações distintas. ONG (1998: 158) ressalta que a narrativa “constitui um gênero capital da arte verbal sempre presente, desde as culturas orais primárias até a alta cultura escrita e o processamento eletrônico da informação”. Ou seja, existiu e existe ativamente em culturas orais, consagrou-se na modalidade escrita das sociedades letradas e perdura na mídia contemporânea. Para SILVA E SPINILLO (1998), dentre as modalidades textuais da literatura, a narrativa tem importância fundamental durante todo o processo de aprendizagem.

Considerando o aspecto profundamente formativo das narrativas na vida do ser humano, uma vez que delas lança mão para organizar e dar sentido a suas experiências, provocando mudanças na forma de compreender a si mesmo e aos outros, “a compreensão e produção de narrativas orais e escritas é parte fundamental da nossa experiência” (MAR 2004: 1414, tradução nossa).⁸ MAR define o conceito de narrativa apontando a relação de causalidade como fator constituinte de uma narrativa:

Uma característica fundamental das histórias é a presença de um evento de estrutura causal. Seguindo uma distinção de Graesser, Hauff-Smith, Cohen, e Pyles (1980), uma apresentação narrativa pode ser pensada como a descrição de uma série de ações e eventos que se desenrolam ao longo do tempo, de acordo com os princípios causais. Estas regras de causalidade exigem que os eventos ocorram obrigatoriamente em uma ordem lógica e coerente. Episódios e ações que permitem a outros eventos devem ter precedência temporal, dada a fusão da lógica (se x então y), causal (porque x então y), e prioridade temporal (primeiro x então y) encontrados em narrativas (BARTHES, 1982; DIXON, 1996) (MAR 2004: 1415).⁹

⁸ “[...] both the comprehension and production of oral and written narratives constitute a fundamental part of our experience” (MAR 2004: 1414).

⁹ “One fundamental characteristic of stories is the presence of a causal event-structure. Following a distinction by Graesser, Hauff-Smith, Cohen, and Pyles (1980), a narrative presentation can be thought of as the description of a series of actions and events that unfold over time, according to causal principles. These rules of causation demand that events occur in a constrained, logically coherent order. Episodes and actions that

A capacidade de compreendermos (novas) narrativas se dá, segundo SCLIAR-CABRAL (1991), devido a dois fatores: (i) as narrativas devem obedecer a uma estrutura canônica subjacente que condiz com o modo como percebemos e reconhecemos o desenrolar espacial e temporal dos acontecimentos, mantendo sempre em nós a expectativa de que, após qualquer conflito ou problema, que seria o tema da história, ocorra a resolução que guiaria para o fim da narrativa; (ii) as categorias e seus elos vêm formalizados em sistemas semióticos e, por isso, a internalização dos esquemas ou gramáticas das histórias depende de as crianças estarem expostas e de forma eficiente a experiências narrativas. SCLIAR-CABRAL (1991) pondera ainda que estes dois fatores explicariam os aspectos que as várias teorias dos esquemas narrativos agregam, ou seja, a memória das histórias. Para a autora, tal memória de histórias é a acomodação de conteúdos principais ao esquema canônico. Isso explicaria as inferências que somos capazes de fazer quando, em uma história, são omitidos eventos e episódios capturáveis pelo esquema canônico; elucida, também, o porquê de um narrador ser capaz de fazer variações em torno da mesma história e de como a estrutura canônica básica se mantém a mesma, permitindo sua compreensão, independentemente do tempo ou espaço que as distanciam.

KLEIMAN (1997: 23) define esquema como “o conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura”. Da mesma forma, HEINIG (2015: 511), reportando-se a BARTLETT (1932), articula que o “esquema é concebido como uma organização ativa das reações e experiências passadas que estão continuamente operando em qualquer organismo bem desenvolvido”. Assim, os esquemas cognitivos têm uma função de roteiro, um quadro de referência que é ativado toda vez que o sujeito for exposto a estímulos ambientais, sejam eles novos conteúdos de aprendizagem, novas informações ou algum problema a resolver (BZUNECK 1991). Os esquemas, portanto, são uma rede ou conjunto de elementos interligados que os sujeitos com as aprendizagens e experiências adquiridas anteriormente acessam e utilizam em uma nova situação. Eles têm, assim, um papel formador e um aspecto determinante sobre o modo singular pelo qual cada sujeito-aprendiz perceberá, interpretará e abordará uma situação nova ou tarefa de aprendizagem (BZUNECK 1991).

allow for other events must take temporal precedence given the conflation of logical (if x then y), causal (because x then y), and temporal priority (first x then y) found in narratives (BARTHES, 1982; DIXON, 1996)” (MAR 2004: 1415).

A partir dessa perspectiva estrutural e do caráter cultural e formador das narrativas, utilizamos a narrativa como proposta de produção textual escrita aplicada aos alunos do quarto e do quinto ano da escola foco da pesquisa. A seguir, discutiremos os textos produzidos em ambas as línguas pelas crianças.

3 O emprego de uma estrutura narrativa nas produções escritas das crianças

A geração de dados consistiu na escrita individual de uma história fictícia em cada língua (alemão e português), criada a partir de duas sequências de gravuras distintas. A aplicação foi feita com alunos do quarto e do quinto ano, de forma coletiva, na sala de aula. O *corpus* da pesquisa ora relatada¹⁰ consiste de 18 narrativas escritas, nove em português e nove em alemão, redigidas por nove crianças. Na proposta para a escrita da narrativa em português, além da sequência de seis imagens numeradas, constava o seguinte cabeçalho a ser preenchido pelo estudante: nome, idade, ano/série, língua/s falada/s em casa e a orientação: “Escreva uma história interessante com a sequência de figuras abaixo”. Na folha com orientações para a escrita da história em língua alemã, constavam os campos *Deckname* (Pseudônimo), *Alter* (idade), *Klasse* (ano), *Haussprache(n)* (línguas faladas em casa) e nenhuma orientação sobre a produção escrita, conforme pode ser visto a seguir.

¹⁰ Como informado na introdução deste artigo, este é um recorte de uma pesquisa mais abrangente, que envolveu geração de dados também na Alemanha, com crianças que têm o português como língua de herança familiar. As narrativas discutidas aqui são de nove crianças brasileiras. Dessas nove, cinco produziram nas duas línguas. Duas redigiram a narrativa em alemão com palavras em português e duas escreveram ambas as narrativas somente em português.

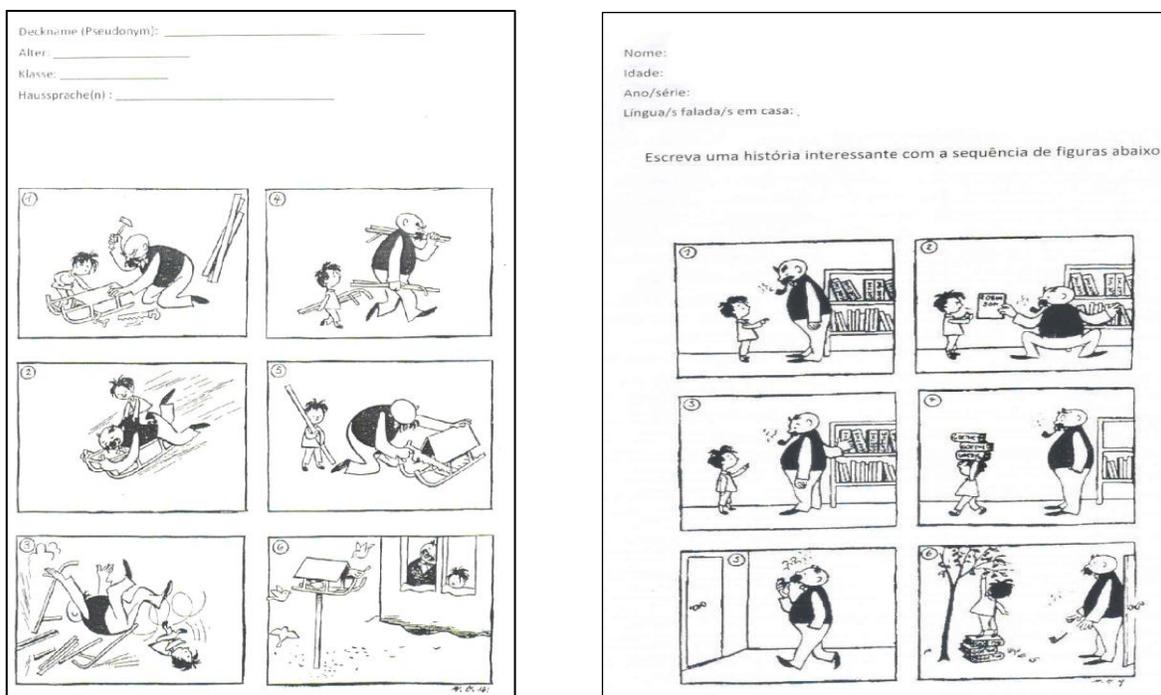


Figura 1: Propostas de produção das narrativas com sequência de imagens

Fonte: Dados da pesquisa. Sequência de imagens de autoria de e.o.plauen (Erich Ohser), Alemanha.

As produções escritas pelos sujeitos foram analisadas a partir de aspectos relacionados à estrutura e organização do texto, referentes a aspectos tipológicos do eixo do narrar (DOLZ; SCHNEUWLY 2004). Observamos se as narrativas dos estudantes apresentavam elementos básicos constituintes da estrutura de histórias como: cenário, complicação, resolução e desfecho, pois, em relação aos componentes

[...] a narrativa padrão ou narrativa canônica teria pelo menos as seguintes partes essenciais: *cenário* ou *orientação* onde são apresentados os personagens, o lugar onde acontecem os fatos, enfim, o pano de fundo da história; *complicação*, que é o início da trama propriamente dita, e *resolução*, o desenrolar da trama até seu fim (KLEIMAN 1997: 17, grifo no original).

A fim de obter uma visão global dos dados quanto ao emprego de uma estrutura narrativa no registro escrito de uma história, agrupamos as produções em quatro categorias, adaptadas do modelo de categorias utilizado por SILVA E SPINILLO (1998) em seus estudos sobre as habilidades narrativas na produção escrita de textos por crianças de 7 a 10 anos.

Categoria I: não-histórias, sentenças justapostas ou sequência de ações. Exemplo:

O menino pediu ao Pai para o Pai ir a Livraria para Ler
e lá o Pai pagou um Livro e mais Livro uma Pilha de Livros
e o pai Levou até Lá fora para o menino pagar maçãs para comer fim
(Rosalie,¹¹ quarto ano, narrativa em português)

Categoria II: apresenta introdução de cenário: como personagens, tempo e/ou lugar; com presença ou não de um marcador indicativo de início e fim de histórias. Apresenta, ainda, uma ação ou sequência de ações que sugere o esboço de uma situação-problema. Exemplo:

Era uma vez um *man* e um menino e eles montavam um *schlitten*
subiram no *schlitten* e escorregaram pela neve e o *schlitten* *capt*
e o *man* ficou *besa* e daí eles montaram uma *Haus* *pos pibe foal*.
(Lina, quarto ano, narrativa em alemão, redigida com uma “mistura” das línguas)

Tradução: Era uma vez um homem e um menino e eles montavam um trenó
subiram no trenó e escorregaram pela neve e o trenó quebrou e o homem
ficou bravo e daí eles montaram uma casa para os filhotes de passarinho.

Categoria III: semelhante à categoria anterior, apresentando também tentativa(s) de resolução da situação-problema, estando o desfecho ausente. Exemplos:

1) Era *ain* menino o *paba* dele estava *baun ai schlitten foa dea denaea* eles
escorregaram o moro pra baixo *ba umt ala baida* cairão no chão e o *schlitten*
quebrou e ele pra casa com a madeira e o *paba* do menino construiu aí *aus*
foa des foals. Fim

(Helene, quarto ano, narrativa em alemão, redigida com palavras em português)

Tradução: Era um menino o pai dele estava construindo um trenó para ele
então depois eles escorregaram o moro pra baixo lá embaixo os dois cairão
no chão e o trenó quebrou e ele pra casa com a madeira e o pai do menino
construiu aí casa para os passarinhos. Fim

2) *ai tar ai mand om ai guita geh ai Schlitten on ven dei es vedir di guita on*
dea mand win on ven der um da raunta dea cai fon dei Schlitten alas capús
on dear ai dea an guinar ai fora nast

¹¹ Utilizamos pseudônimos para identificar a produção de cada criança. As narrativas não foram alteradas, apenas digitadas, conforme escrita dos alunos.

(Thomas, quinto ano, narrativa em alemão)

Tradução: Um dia um homem e uma criança vão um trenó e quando ele estava pronto a criança e o homem vão e descem a montanha e ele lá embaixo cai do trenó tudo quebrado e ele fez um ninho de passarinhos.

Categoria IV: apresenta uma história um pouco mais desenvolvida, com resolução da situação-problema e um desfecho explícitos mesmo que sem descrição elaborada dos elementos. Exemplo:

Ain tach ain man un ain Kent vel ain schlitten machen fie ain beich ronda fan bai zain chaus metch zain schlitten unt zain nhoua. Unt anda tachen hchats aus beich ronda gue fachen medn zain nhoua und med zain schlitten und dea schlitten es capot ge ganh und dea man und dea nhoua ist chen gefaln unt alas capot Den chat ge zanh fie zai nhoua val dea vel an chau fie die fachel dreng von, un chada au ge machen, unt anda tachen cat dea gezen fila foche bai ia chaus va, dea ge machen.

(Johann, quinto ano, narrativa em alemão)

Tradução: Um dia um homem e uma criança queriam fazer um trenó para descer uma montanha próximo a sua casa com seu trenó e seu filho. E um outro dia ele desceu a montanha com seu filho e com seu trenó e o trenó quebrou e o homem e o menino andaram rápido e tudo quebrou. Então disse para seu filho vamos fazer uma casa para os passarinhos morarem e ele fez, e um outro dia ele viu junto a casa que ele fez muitos passarinhos.

Das 18 narrativas escritas (nove com a proposta em português e nove em alemão), a maioria pode ser classificada entre as categorias II e IV, consideradas, portanto, histórias. Os textos analisados apresentam características e elementos mínimos de um esquema narrativo de histórias (cenário, complicação, resolução e desfecho). No entanto, as histórias foram construídas, em sua maioria, a partir de uma estrutura narrativa elementar, com omissão de elementos e pouca elaboração na descrição das categorias como cenário, personagens, tempo e local, complicação, resolução e desfecho. Predominou, na escrita das histórias, uma fidelidade descritiva e linear das sequências de imagens em ambas as línguas.

4 Índícios encontrados nas produções escritas: conhecimento insuficiente de regras ortográficas e transposição da fala

Além da análise do emprego de uma estrutura narrativa nas produções escritas, apresentada na seção anterior, lançamos nosso olhar analítico também à presença de elementos da linguagem oral nas histórias e à ortografia.

RIEHL (2014), a partir dos dados de suas pesquisas em contextos bilíngues (alemão/turco, alemão/italiano), observou a presença de elementos da oralidade na escrita bilíngue de crianças na educação básica. Para análise das narrativas, a autora propõe o quadro a seguir, dividido em duas colunas, características da linguagem oral e características da linguagem escrita, subdividido em três aspectos analíticos: vocabulário (*Wortschatz*), sintaxe (*Syntax*) e conectores (*Satzverknüpfung*). A abordagem de RIEHL (2014) nos auxilia na análise das narrativas. Contudo, alertamos que não adotamos em nosso estudo uma visão dicotômica entre linguagem oral e linguagem escrita, como poderia sugerir o quadro.

Quadro 1: Características de domínio da linguagem oral *versus* características da linguagem escrita segundo RIEHL (2014)

Características da linguagem oral	Características da linguagem escrita
<p>Narrativas:</p> <p>Vocabulário: simples, vocabulário do cotidiano: <i>cabeça, porta, bom/bem, dizer</i>.</p>	<p>Narrativas:</p> <p>Vocabulário: elaborado, vocabulário parcialmente literário: principal, portal, excelente, expressar-se.</p>
<p>Sintaxe:</p> <p>Formulação de orações principais justapostas: <i>Pedro foi passear no parque. Ele encontrou um cadáver.</i></p>	<p>Sintaxe:</p> <p>Formulação de orações ligadas, por exemplo, através de orações subordinadas (<i>Quando Pedro caminhava no parque...</i>) ou nominalização (<i>Durante um passeio no parque Pedro encontrou um cadáver</i>).</p>
<p>Conectores:</p> <p>As sentenças são ligadas por elementos conectores simples como <i>e, e então, aí</i>.</p>	<p>Conectores:</p> <p>As sentenças são ligadas entre si por elementos narrativos especiais como <i>um belo dia, repentinamente</i> etc. ou não apresentam conjunções.</p>

Merkmale gesprochener Sprache Erzählung	Merkmale geschriebener Sprache Erzählung
Wortschatz: einfacher, alltäglicher Wortschatz: <i>Kopf, Tür, gut, sagen.</i>	Wortschatz: elaborierter, teilweise literarischer Wortschatz: <i>Haupt, Portal, exzellent, sich äußern.</i>
Syntax: Sachverhalte werden in Hauptsätzen nebeneinander gestellt: <i>Peter ging im Park spazieren. Er fand eine Leiche.</i>	Syntax: Sachverhalte werden in einem Satz ineinander integriert, z.B. durch Nebensatz (<i>als Peter im Park spazieren ging...</i>) oder Nominalisierung (<i>Bei einem Spaziergang im Park fand Peter eine Leiche</i>).
Satzverknüpfung: Die Sätze werden durch einfache Gliederungssignale wie <i>und, und dann, da</i> miteinander verknüpft.	Satzverknüpfung Die Sätze werden durch besondere narrative Gliederungssignale wie <i>eines schönen Tages, urplötzlich</i> etc. miteinander verbunden oder asyndetisch gereiht.

Fonte: RIEHL (2014: 128, grifos no original, tradução nossa).

A criança bi/multilíngue, segundo RIEHL (2014), que utiliza sua língua materna (*Muttersprache*) somente na modalidade oral, não domina, via de regra, as estruturas mencionadas na coluna da direita do quadro descritivo e escreve, portanto, textos em sua língua materna com muitos elementos da oralidade, conforme exposto na coluna à esquerda no quadro. A pesquisadora ressalta, ainda, que o aprendizado da forma escrita de uma língua como linguagem escrita/literária (*Schriftsprache*) não se reduz ao aprendizado (*Erlernen*) do alfabeto e da ortografia (*Rechtschreibung*) dessa língua, mas está interligado à aquisição (*Erwerben*) também de estruturas gramaticais específicas da linguagem escrita e do vocabulário que na linguagem falada não são habitualmente empregados (RIEHL 2006).

Nas histórias escritas pelos estudantes da nossa pesquisa, observamos erros na grafia de palavras em ambas as línguas. Consideramos erro as grafias que não correspondem à normatização ortográfica da língua portuguesa e da língua alemã padrão. No entanto, não vemos o erro como um problema, mas como um dado capaz de desvelar as hipóteses do aluno no processo de aprendizado do sistema de escrita alfabética e da ortografia. Por isso, dados dessa natureza podem auxiliar não só pesquisadores da aprendizagem da linguagem escrita como, principalmente, o professor em sala de aula, que poderá, assim, pautar-se

nesse diagnóstico para elaborar suas propostas pedagógicas. Da mesma forma, postula SOARES (2001: 53, destaques no original) que, no quadro de uma nova concepção do processo de aquisição do sistema de escrita, “os ‘erros’ são considerados ‘construtivos’, isto é, preciosos indicadores do processo de construção do sistema de escrita que a criança vivencia, reveladores das hipóteses com que está atuando, portanto, elementos fundamentais para que se identifiquem esse processo e essas hipóteses”.

Os dados sugerem que a principal fonte de conflitos a produzir diversos erros ortográficos, mais marcantemente em língua alemã, diz respeito à transposição da fala para a escrita,¹² ou seja, a fala determina o modo de escrever dos sujeitos em alemão, como será visto mais adiante no texto. Isso se dá, possivelmente, pelo fato de os sujeitos não terem sido alfabetizados também em sua língua de herança, não terem aprendido o sistema ortográfico da língua alemã e pela insuficiente inserção em eventos e práticas de letramento em língua alemã.

Iniciamos a discussão dos dados relacionando as irregularidades ortográficas baseadas na transposição da fala do sujeito para a grafia das palavras, ou seja, escreve como fala. Uma das ocorrências mais frequentes nas narrativas em português é o emprego indevido de <r> e <rr>.¹³ Os excertos aqui relacionados exemplificam casos de transposição da fala dos sujeitos para a escrita:¹⁴

“...o homem mandou o menino arumar os livro” (Johann, narrativa em português);

“...estavam montando um trenó para escoregar na neve...” (Adrian, narrativa em alemão, redigida com palavras em português);

“...eles escoregaram o moro pra baixo...” (Helene, narrativa em alemão, redigida com palavras em português);

¹² Ancorados em SCLiar-CABRAL (2003: 23), compreendemos grafema como “uma ou mais letras que representam um fonema”. A autora (2009: 4) define também fonema como “um feixe de traços invariantes, de natureza abstrata, que são reconhecidos por sua função de distinguir significados, permitindo que as pessoas se comuniquem através da linguagem verbal”. Como salienta CAGLIARI (2010: 101), “é uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética”.

¹³ Empregando notação bastante difundida, usamos [...] colchetes para nos referirmos a fonemas, / / barras inclinadas para nos referirmos a fonemas e < > colchetes angulados para referências a grafemas.

¹⁴ A referência que usamos para analisar as narrativas escritas foi a variedade linguística das pesquisadoras. Portanto, é preciso considerar que há variedades que tenham uma ou outra peculiaridade que não foi levada em conta neste estudo.

As palavras em destaque indicam que os alunos não internalizaram a regra dependente do contexto na qual o fonema /R/ se escreve com o dígrafo <rr> no início de sílaba interna. Não acompanhamos os estudantes em sala de aula, mas sabemos que faz parte de sua fala a troca de <rr> [r], [x] ou [h] por <r> [r]. FRITZEN (2007), em seu estudo nessa comunidade, constatou a ausência (ou pouca frequência) da vibrante forte /R/ no repertório fonético dos estudantes. Por um lado, os excertos mostram que os sujeitos transcrevem para a grafia das palavras a sua forma de falar. Segundo FARACO (1992: 20), “indivíduos bilíngues descendentes de italianos ou de alemães tendem a trocar, na sua pronúncia do português, o erre forte pelo fraco (italianos) e vice-versa (alemães)”. Exemplo: “...o menino não quero pai mas como filho ...” (Lina, narrativa em português). Isso ocorre porque a diferença entre r-forte e r-fraco não é significativa nessas línguas. Contudo, consideramos importante ressaltar que mesmo falantes monolíngues de português poderão fazer essa troca na grafia das palavras.

No participípio do verbo *sehen*/ver [‘ze:ən], que é *gesehen* [ge‘ze:ən], o estudante Johann grafou como <ge zen>, o verbo *sagen*/dizer foi grafado como <ge zanh>, o pronome possessivo “*sein*/seu” foi notado como <zain>. Inferimos que, ao notar com <z> as palavras, o aluno escreveu conforme sua fala, utilizando para isso as normas ortográficas do português como em <zain>, em que o fonema /z/ em início de palavras é grafado com <z>. Em alemão, o fonema /z/ é representado pelo grafema <s>, como em *Sonne*, *Sieger*, *sieben* e o grafema <z> representa o fonema /ts/, como em *Ziege*, *zehn*.

Para o ditongo <ei> /ai/ do alemão, observamos nas narrativas a grafia <ai> nas palavras: ain/ein/um, ai/ein, aine/eine/uma, baiter/beide/ambos, baida/beide, bai/bei/junto e para o ditongo <ie> /i:/ a grafia <i> em di/die/a, fila/viele/muitos. Também nesse caso os estudantes se apoiaram em sua fala para notar as palavras. Podemos inferir das ocorrências citadas anteriormente que há uma amálgama entre a transposição da fala do sujeito e a aplicação da norma ortográfica do português para a grafia das palavras alemãs.

Uma mescla entre escreve como fala e não domínio da norma ortográfica da palavra alemã é o uso de <gu> no lugar de <g> e com a representação gráfica baseada na norma ortográfica do português, como podemos observar no excerto de Leopold (quinto ano):

“... **guinher** beich ronter... ond est ales gabot **gueproen**... die shitecken schaus **guechafem**... aine vofel haus **guebauer**...”. Tradução: “...descem a montanha... e tudo quebrou... levaram os pedaços para casa... construíram uma casa de passarinhos...”.

Ao grafar os verbos na forma do particípio em alemão (*runter*) *gehen*/(*ronter*) *guinher*/, *gebroschen*/*gueproen*, *geschafft*/*guechafem* e *gebaut*/*guebauer*, o sujeito usou o grafema <gu> do português para representar o /g/ em alemão. Segundo SCLiar-CABRAL (2003: 127), em português, a realização da consoante /g/ se transcreve <g>, antes de /l/ e /r/ [...] de vogal posterior, [...]. Caso esteja antes das vogais posteriores [...] é grafada com <gu>.

Na escrita das narrativas em língua portuguesa, observamos casos de hipercorreção, ou seja, o aluno conhece a forma ortográfica de certas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente (CAGLIARI 2010). Internaliza a regra e passa a generalizar sua aplicação. Nas narrativas em português, encontramos na grafia dos verbos <pedir> e <ver>, no pretérito perfeito, a troca de <u> por <o> no fim das palavras, como vemos nos excertos:

“...e pedio para seu pais pegar um livro...” (Helene, narrativa em português);

“...o pai vio e ficou muito chateado.” (Leopold, narrativa em português);

“...E o pai vio o queque era. Ele pedio me desculpa?...” (Lina, narrativa em português);

“ O menino pedio au Pai para o Pai ir a Livraria...” (Rosalie, narrativa em português).

Possivelmente, os estudantes já internalizaram a norma na língua portuguesa para notação do <o> em final de palavras átonas e transferem a regra para o pretérito perfeito dos verbos <pedir> e <ver>. Como concebemos a criança como um sujeito ativo no processo de aprendizado da ortografia, e não um mero repetidor passivo de conteúdo, entendemos que ele elabora e reelabora também suas próprias representações sobre a norma ortográfica, bem como internaliza regras e desenvolve seu léxico mental ortográfico. Pois, “ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social, o sujeito que aprende a processa ativamente” (MORAIS 2009: 45), não repetindo meramente as formas escritas que vê ao seu redor. Nos excertos elencados anteriormente, podemos ver que os estudantes generalizaram uma regra ortográfica, ou seja, que palavras que terminam com /u/ são escritas com <o> quando átonas no final da palavra. Na tentativa de autocorreção, o estudante acaba por estabelecer algumas analogias que não condizem com a aplicação da norma ortográfica.

À medida que vão tendo contato com novas possibilidades de se grafar determinado contexto ortográfico, as crianças vão reestruturando hipóteses anteriores a partir das novas informações e isto pode gerar uma fase de generalizações indevidas, ou seja, hipercorreção.

Assim, seguindo as reflexões anteriores, observamos nas narrativas em alemão uma redução vocálica de [u] para [o] na escrita do conector “*und/e*”, bem como uma variação na sua grafia *on, ond, om*. Também no advérbio de lugar *runter/ronter/ronda*/para baixo, a grafia apresenta a troca. Em seu estudo, RIEHL (2014: 125) também observou na escrita de uma estudante brasileira da mesma escola, falante de alemão como língua de herança, transferência para a escrita de palavras da articulação do alemão falado pelo grupo, como exemplo: de [o] para [u] (*ronda/runter*/para baixo) e um arredondamento de vogal de [ei] para [ö] (*feichan, Vögelchen*/passarinho).

No uso da preposição “*mit/com*”, houve uma elevação vocálica na língua alemã de [i] para [e] como *met, metch, medn, med*. Na conjugação do verbo *sein/ser* e estar, no presente do indicativo, houve uma elevação vocálica: *es/ist/é* (Thomas, Erika, Johann), *est/ist* (Leopold), *sem/sind/são* (Erika). BORSTEL (2011) aponta que a realização de /e/, ao invés de /i/, como em *net/nicht/não*, é uma característica do dialeto alemão coloquial e regional da Suábia/Alemanha.

Ao ingressarem na escola, as crianças já são falantes competentes da variedade linguística da sua comunidade de fala. Via de regra, há diferenças entre a variedade falada pelas crianças em casa e a variedade da língua eleita pela instituição escolar, muitas vezes em nome de uma língua nacional, homogênea e uniforme (MOURA 1997). Por conseguinte, essas diferenças nas variedades da língua são compreendidas muitas vezes como erro, aumentando o preconceito linguístico e acentuando a ideia de erro tradicional. Na verdade, “essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola” (BORTONI-RICARDO 2004: 37).

Portanto, podemos inferir que, nos excertos mencionados, há evidências tanto de hipercorreção, como nas trocas de <u> por <o> em português, de <u> por <o> e <i> por <e> em alemão, como de transposição da fala do sujeito para a escrita. Como nosso *corpus* é constituído de uma única produção escrita de cada estudante nas respectivas línguas,

precisamos considerar uma mescla destas duas hipóteses na análise dos erros na escrita das histórias.

Nesta parte da análise, voltamos nosso olhar à grafia de palavras que dependem dos conhecimentos gramaticais e da aprendizagem. Para o domínio da ortografia, é imprescindível que o aluno compreenda e saiba aplicar regras dependentes do contexto textual morfossintático e semântico, as alternativas competitivas, as regras dependentes da morfossintaxe e do contexto fonético e de derivação verbal (SCLIAR-CABRAL 2003). Entre as diversas ocorrências nas narrativas, destacamos os erros mais recorrentes que são o emprego de <ão>, <am>, <ss>, <c>, <ç>, <v>, <f> e os analisamos mais detalhadamente a seguir.

Segundo SCLIAR-CABRAL (2003), a nasalização das vogais /ã/ e /õ/ nos ditongos nasalizados em oxítonos e monossílabos tônicos é assinalada pelo uso de til que também marca graficamente a sua intensidade mais forte. Exemplos: *hã*o, *grã*os, *coraçã*o. A autora ressalta que os oxítonos ou monossílabos tônicos terminados em /ãw/, quer verbos ou não, sempre serão grafados como <ã> e nunca como <am>. Já no caso da grafia de /ãw/ nos paroxítonos, o aluno deverá saber reconhecer se é verbo ou nome. Os verbos paroxítonos sempre se grafarão com <am>, como ocorre nas terceiras pessoas do plural. Em relação aos nomes, paroxítonos ou não, se grafarão sempre com <ão> (SCLIAR-CABRAL 2003). Para resolver o emprego de <ão> ou <am>, SCLIAR-CABRAL (2003) sugere que o professor aplique com seus alunos exercícios para perceber onde cai o acento de intensidade e exercícios de reconhecimento dos verbos. Ao preencher esses dois requisitos, o vocábulo deverá ser escrito com <am> no final e todos os demais se grafam com <ão>. Os excertos relacionados exemplificam alguns casos de uso indevido de <ão> e <am>.

“O Pai e o filho forão construir um Lindo trenó... emfim comsigirão comsemtar o treno e levarão para fora e sudirão no treno e cairão na neva e depois construirão uma casa...” (Rosalie, narrativa em alemão, redigida em português);

“... *umt ala baida cairã*o no chão e o treno quebrou...” (Tradução: “...e ambos cairão no chão e o treno quebrou...” (Helene, narrativa em alemão, redigida com palavras de ambas as línguas).

Quando os estudantes grafaram os verbos <forã>, <comsigirã>, <levarã>, <sudirã> [subirã], <cairã>, <construirã>, o fato de eles escreverem <ão> em vez de <am> no final da palavra aponta que eles desconsideraram a tonicidade dos vocábulos. A troca

acontece, possivelmente, porque os alunos passam a acreditar que <ão> pode indiscriminadamente representar <am>. O que o aprendiz ainda não internalizou foi que esse relacionamento opera apenas em um sentido, o <am> para sílabas átonas e <ão> para sílabas tônicas (CAGLIARI 2010). Também devido ao fato de serem similares em sua sonoridade, podemos afirmar que o emprego na escrita de <am> ou <ão> é de difícil aplicação e pode gerar dúvidas aos estudantes na hora de representar a nasalização na língua portuguesa. Os grupos <am> e <ão> são utilizados também para diferenciar os tempos verbais do pretérito e futuro, respectivamente. A informação morfossintática contida em cada forma é bem distinta, e este fato, como podemos observar nos excertos das narrativas, nem sempre é evidente para os estudantes. A não marcação da nasalização na escrita bem como o não reconhecimento da tonicidade, ou seja, o emprego incorreto de <am> e <ão> nos tempos verbais pode implicar a modificação da informação morfossintática de verbos como em foram/forão.

Quanto à marcação da nasalização que, na língua portuguesa, pode ocorrer de modos diferentes (MORAIS 2009), observamos na narrativa em português de Rosalie a falta do sinal gráfico til para marcar a nasalização em vogal na palavra maçãs/“maças”. Segundo CAGLIARI (2010), os sinais diacríticos estão em grande parte ausentes nas produções escritas das crianças e o til é usado muito raramente. Isso se dá, conforme o autor, pelo fato de a marcação de sinais gráficos não ser, em geral, ensinada no início da aprendizagem da escrita. Contudo, pode se tratar de um caso de esquecimento da estudante se considerarmos que o texto não foi revisado antes da entrega.

Observamos nas narrativas também erros na grafia do fonema /s/. Para SCLIAR-CABRAL (2003: 129), “um dos contextos mais competitivos de codificação é o fonema /s/ entre vogais”. O contexto competitivo ocorre devido a diversas formas de grafar o /s/ entre vogais, como em <ss> (passo), <ç> (laço), <c> (oceano), <xc> (excita), <sç> (deçça), <sc> (desce) e <s> (pensam) sendo que os estudantes acabam escolhendo, devido ao contexto competitivo, um dos grafemas possíveis para representar o fonema /s/. Ou seja, o aluno escolhe uma das possibilidades de representar o fonema em uma palavra quando a ortografia estabelece uma outra convenção.

Conforme SCLIAR-CABRAL (2003), o fonema /s/ entre vogal oral e vogal posterior oral ou nasalizada pode se grafar com os grafemas <ss> e <ç>. Ao grafar com <s> as

palavras *dise*, *pesoas*, *asustado*, *comesou*, *pesas* os estudantes demonstram ter dificuldades também na aplicação da regra em outros contextos que não o competitivo, pois o <s> em contexto intervocálico é lido como o fonema /z/. Em sua tese, HEINIG (2003) constatou na escrita em português de alunos da então quarta série do Ensino Fundamental problemas de codificação, especialmente no que se refere às regras de correspondência fonológico-grafêmica, com destaque para dificuldades relacionadas com a grafia do fonema /s/ quando não em contexto competitivo.

Outra troca nas narrativas escritas é o uso da letra <v> ao invés de <w> no verbo “wollen” [ˈvɔlən] em alemão, como na narrativa de Johann (quarto ano): “... ain man un ain Kent vel ain schlitten machen” (Tradução: “...um homem e uma criança querem fazer um trenó...”). A mesma troca acontece com o advérbio de tempo “quando”, em alemão “wenn/[ven]”. Erika (quinto ano) escreveu “...vem der ionger ond der vater”... (Tradução: “...quando o menino e o pai...”). O grafema <w> em alemão é fricativo labiodental sonoro e pronunciado como o <v> de “vaso” [vˈazu] em português. Na língua portuguesa, o /v/ é sempre grafado com <v>. Já no alemão, a letra <v> é pronunciada como /f/ fricativa labiodental muda, como em *Vater* [ˈfa:tɐ]. Erika e Johann notaram o pronome interrogativo “was[vas]”/o que com a letra <v> em “vas”, “val” e “va”. Na mesma narrativa, Johann variou a escrita da palavra entre “val” e “va”. É preciso, no entanto, destacar que há na língua alemã a possibilidade de se pronunciar palavras com /v/ quando grafadas com a letra <v>. É o caso de palavras estrangeiras como: *Vase* [ˈva:zə], *vital* [viˈtal], *Vitamin* [vitaˈmi:n], entre outras.

Arthur, Thomas e Erika grafaram a preposição “von[fon]”/de com a letra <f> variando o final da palavra entre <n> e <m>: “fon-fom” o que na língua alemã indica diferentes casos gramaticais. A mesma troca foi feita no substantivo “Vater[ˈfa:tɐ]”/pai escrito “fater” por Arthur.

Na língua alemã, o fonema [f] pode ser notado com a letra <v> como em: *Vater* (pai), *vielleicht* (talvez), *vier* (quatro), *Vogel* (pássaro), *Volk* (povo), *voll* (cheio), *von* (de). A letra <f> pode também representar o fonema [f], como em *kaufen* [kaʊfən] (comprar), *Schiff* [ʃif] (navio), *Fabrik* [faˈbri:k]/fábrica, *falsch* [falʃ]/falso, etc. O uso das letras < f >, < v > e < w > para grafar os fonemas /f/ e /v/ tem suas regularidades na língua alemã.

O ato de escrever é abrangente e complexo. No processo de produção de textos, os estudantes enfrentam dificuldades e desafios, como escrever novas palavras, recém-aprendidas ou pouco usadas. Eles aplicam, nessa tarefa, um trabalho de reflexão muito grande sobre o fenômeno da escrita, constroem hipóteses sobre a ortografia comparando-a com sua fala e se prendem muitas vezes a regras que apontam usos possíveis do sistema de escrita da língua em questão (CAGLIARI 2010). Os problemas de escrita possuem naturezas diferentes, relacionadas às hipóteses e inferências lançadas pelo aprendiz sobre a possível escrita das palavras. Cabe, portanto, ao professor fazer um levantamento das dificuldades ortográficas dos seus alunos e propor atividades escolares que auxiliem as crianças a refletir e a compreender determinadas dificuldades na grafia das palavras. Estimular os alunos a exteriorizarem seus conhecimentos ortográficos, nesse caso, em ambas as línguas do seu repertório linguístico, levá-los pouco a pouco a assumir uma atitude de reflexão linguística frente às regularidades e irregularidades da norma ortográfica, criar espaço para discussões coletivas dos porquês podem ser algumas das estratégias a serem utilizadas (MORAIS 2009). Além disso, o professor, como agente de letramento, é, segundo KLEIMAN (2006: 82-83),

[...] um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

No conjunto, a análise dos dados aponta um contato mais expressivo dos estudantes com a língua portuguesa e a maior inserção das crianças em eventos de letramento em português. Uma vez que o contato dos alunos com o texto escrito em língua alemã é restrito, sendo maior com práticas de escrita em língua portuguesa, seus conhecimentos linguísticos acerca do português são acionados e usados também na execução de tarefas em língua alemã.

Da situação analisada, podemos inferir ainda que o conhecimento linguístico da língua de herança que as crianças trazem de casa é, possivelmente, desconsiderado em sala de aula uma vez que o ensino parece estar mais voltado para a preocupação com a aquisição do léxico através de conteúdos elementares. Tal inferência se apoia nos conteúdos sugeridos para o ensino de língua estrangeira nos quartos e quintos anos da rede escolar, conforme as Diretrizes Curriculares Municipais (BLUMENAU 2012), a saber, o alfabeto, formas de apresentação pessoal, pronomes pessoais na primeira e terceira pessoa do singular, cumprimentos, verbo ser e estar, artigo definido e indefinido, cores, substantivos

(membros da família, animais, partes do corpo, dias da semana, meses do ano, alimentos, bebidas, objetos escolares), numerais cardinais, entre outros. Deprendemos, portanto, que o ensino de alemão no currículo parece se definir mais pela percepção como língua estrangeira, o que resulta na desconsideração dos conhecimentos linguísticos que os sujeitos trazem de casa.

Considerando que os/as alunos/as dificilmente têm acesso à cultura letrada da língua de herança na esfera familiar, a escola se torna a principal agência de letramento para a língua alemã (KLEIMAN 1995). É nela que determinados conhecimentos são veiculados e, em geral, somente dessa forma os sujeitos têm acesso a alguns saberes sistematizados. Por isso, é de suma importância refletir sobre as escolhas que são feitas e quais os conhecimentos listados que serão ensinados na escola e se eles têm sentido para essas crianças.

5 Considerações finais

As políticas de nacionalização do ensino idealizaram o mito da língua nacional única e incutiram crenças na memória coletiva do povo brasileiro como a ideia do uso exclusivo do português em ambientes educacionais e a de que a proibição das línguas autóctones favoreceria o aprendizado da língua portuguesa. Mesmo após a inclusão do alemão no currículo escolar das escolas municipais multisseriadas em 2005 no município do estudo, o português continua a ser a única língua de instrução formal, o que reforça a crença da problemática e da ameaça da diversidade linguística no contexto escolar para o processo de aprendizagem do português.

A partir da análise dos textos, podemos afirmar que os participantes da pesquisa demonstram diferentes conhecimentos de um esquema narrativo na composição dos textos escritos em português e em alemão e empregaram predominantemente construções linguísticas típicas de situações de fala coloquiais. Expressivas marcas da oralidade foram constatadas nas narrativas escritas, em especial nos textos em língua alemã, o que indica lacunas em relação às especificidades dos modos de expressão da língua literária, ou seja, da passagem da modalidade oral para a escrita. Alicerçados nos estudos de RIEHL (2014),

compreendemos que os sujeitos estão em processo de aprendizagem e transitam, portanto, entre as modalidades oral e escrita das línguas.

Em nosso estudo, observamos que as (inter)relações entre práticas de leitura e escrita em alemão e em português se constroem em torno de uma complexa teia de interdependência e, ao mesmo tempo, disputa por espaço que se estabelece entre as línguas em contexto de língua de herança. Ao ingressarem na escola, os sujeitos dominam duas línguas: o português e o alemão. Entretanto, são alfabetizados em língua portuguesa e as duas aulas semanais de alemão se mostram insuficientes para o desenvolvimento das habilidades linguísticas que trazem de casa. Dessa forma, inferimos que o bilinguismo social, presente no contexto pesquisado enquanto uma valiosa herança cultural e linguística, sofre desvalorização, pois são privilegiadas práticas de leitura e escrita na língua hegemônica. É necessário que se ressignifiquem as práticas de leitura e escrita em ambiente escolar, espaço no qual, no caso do presente estudo, conflitam/confrontam-se as línguas hegemônicas (português e alemão da escola) e as línguas minoritárias (alemão do grupo e português do grupo).

Nesse sentido, fazem-se necessárias investigações mais aprofundadas dos processos de ensino e aprendizagem, visto que o alemão, anteriormente abolido das escolas pelas campanhas de nacionalização do ensino brasileiro, volta a ser ensinado e a fazer parte do currículo escolar em comunidades de falantes de alemão como língua de herança. Um dos desafios está em reconhecer e diagnosticar os conhecimentos referentes às línguas que os alunos trazem para a escola e, a partir desses conhecimentos, poder avançar e ampliar as possibilidades de inserção dos alunos em práticas de letramentos bi/plurilíngues valorizadas socialmente.

Referências bibliográficas

- ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Ponte Editores, 2013. p. 93-116.
- ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E INDUSTRIAL DE BLUMENAU. ACIB Blumenau 90 anos de memória. Blumenau: Fundação “Casa Dr. Blumenau”, 1989.
- BARTLETT, Frederic C. *Remembering: a Study in Experimental and Social Psychology*. Nova York: Cambridge University Press, 1932. p. 1-11.

- BLUMENAU, Hermann Bruno Otto. *A colônia alemã Blumenau: na província de Santa Catarina no Sul do Brasil*. Tradução de Annemarie Fouquet Schünke. Edição bilíngüe. Blumenau: Cultura em Movimento, 2002.
- BLUMENAU. *Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Básica/Ensino Fundamental*. Blumenau: Secretaria Municipal de Educação, 2012. Disponível em: <<http://www.blumenau.sc.gov.br/governo/secretaria-de-educacao/pagina/diretrizes-curriculares-municipais>>. Acesso em: 11 ago. 2017.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez et al. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORSTEL, Clarice N. *A linguagem sociocultural do Brasildeutsch*. São Carlos: Pedro e João Ed. 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna – Sociolinguística em Sala de Aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BZUNECK, José Aloyseo. Conceito e Funções dos esquemas cognitivos para a aprendizagem: implicações para o ensino. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 12, n. 3, p. 142-145, 1991. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/.../article/.../7954>. Acesso em: 17 nov. 2015.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2010.
- CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A* 15, n. especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 dez. 2015.
- CAVALCANTI, Marilda C. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, Maria Cecília; FIDALGO, Sueli Sales. (Org.). *Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 171-185.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). *O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.
- DIONÍSIO, Maria L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Entrevista. *Perspectiva*, v. 25, n. 1, p. 209-224, jan./jul. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_numeros_anteriores_2007_01.php>. Acesso em: 27 nov. 2015.
- DOLZ, Joaquim; DCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FARACO, Carlos A. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 1992.
- FRITZEN, Maristela P. *Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta Schreiben: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil*. 2007. 305 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007a.
- FRITZEN, Maristela P. “Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben”: deutsch-portugiesisches Code-Switching in einer Grundschule im südbrasilianischen Immigrationsgebiet. *Pandaemonium Germanicum* n. 11, p. 125-156, 2007b. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/62148>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

- FRITZEN, Maristela P. Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no Sul do Brasil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 2, n. 47, p. 341-356, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2013v10n4p259/26088>>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- FRITZEN, Maristela P. Desafios para a educação em contexto bilíngue (alemão/português) de língua minoritária. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 16, n. 2, p. 161-168, 2012a. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.162.08>>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- FRITZEN, Maristela P. “‘Ia na escola alemã e de um dia pro outro fechou. E nós não sabíamos falar o português’”: refletindo sobre as políticas linguísticas em contexto de língua minoritária. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 15, n. 1, p. 113-138, jan./jul. 2012b. Disponível em: <<http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/480/426>>. Acesso em: 31 maio 2017.
- HEATH, Shirley B. *Way with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HEINIG, Otilia L. O. M. “*É que a gente não sabe o significado*”: homófonos não homógrafos. 2003. 251 f. Tese (Doutorado em Linguística). Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- HEINIG, Otilia L. O. M. Das narrativas: o PIBID e a formação de professores para o trabalho com o texto em sala de aula. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 10, n. 2, p. 504-529, 2015. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4743/3056>>. Acesso em: 2 fev. 2016.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010*. Disponível em: <www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=42&dados=8>. Acesso em: 31 maio 2017.
- KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz G.; BOCH, Françoise (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006, 75-91.
- KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.
- KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 150-176, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10>>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- LUNA, José Marcelo F. de. *O Português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática*. Itajaí: Ed. da Univalli e Ed. da Furb, 2000.
- MAAS, Martha R.; FRITZEN, Maristela P.; AVELINO NETO, Abelardo J. A língua alemã em antiga zona de imigração no Vale do Itajaí (SC): um estudo em duas comunidades. *Calidoscópico*, v. 12, n. 2, p. 143-152, 2014.
- MAILER, Valéria C. O. *O alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania*. 2003. 96 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

- MAR, Raymond A. The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia*, n. 42, p. 1414-1434, 2004. Disponível em: <http://www.yorku.ca/mar/mar%202004_neuropsychology%20of%20narrative.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2017.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- MORAIS, Artur G. *Ortografia: ensinar e aprender*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- MOURA, Maria Denilda. *Variação e ensino*. Maceió: EDUFAL, 1997.
- ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Tradução de Enid Abreu Dobranszki. Campinas: Papirus, 1998.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RIEHL, Claudia M. Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit. *Gemeinschaftsinitiative Equal*. Newsletter, Köln, p. 4-6, Juni 2006. Disponível em: <http://www.ifm.daf.uni-muenchen.de/literatur/literatur_prof_riehl/bedeutung_mehrsprachigkeit.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.
- RIEHL, Claudia M. *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Darmstadt: WBG, 2014.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Introdução à psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1991.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. Avanço das neurociências para o ensino da leitura. *Revista de cultura* 67, 2009. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/ag67bienalcabral.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2016.
- SEYFERTH, Giralda. A colonização alemã no Brasil: etnicidade e conflito. In: FAUSTO, Boris. (Ed.). *Fazer a América*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. p. 273-313.
- SEYFERTH, Giralda. *Nacionalismo e identidade étnica*. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura. 1982.
- SEYFERTH, Giralda. Identidade Étnica, Assimilação e Cidadania. A imigração alemã e o Estado brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 9, n. 26, p. 103-122, 1994.
- SILVA, Maria Emília Lins; SPINILLO, Alina G. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. *Rev. Bras. Est. Pedag.* v. 79 n. 193, p. 5-16, 1998.
- SOARES, Magda B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges et al. *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2001. p. 49-74.
- STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press, 1984.
- STREET, Brian V. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman Group Limited, 1995.
- STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cad. Cedes*, v. 33, n. 89, p. 51-71, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a04v33n89.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.
- WIESER, Lothar. *Das hiesige Land gleicht einem Paradies. Die Auswanderung von Baden nach Brasilien im 19. Jahrhundert*. Ubstadt-Weiher: Verlag Regionalkultur, 2014.

Recebido em 01 de julho de 2017

Aceito em 28 de agosto de 2017